# العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية


إعداد

عبدالعزيز بن قحطان بن أحمد الشهري

اشراف

د. أحمد محمد علي الزعبي

أستاذ مشارك


قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في

تخصص الموهبة والإبداع


كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن



2014/3/1

## تعهد وإقرار

أنا الطالب عبدالعزيز بن قحطان بن أحمد الشهري الموقع أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير، والتي تحمل عنوان العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، بإشراف الدكتور (أحمد محمد علي الزعبي) من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك، في حال ثبوت العكس.
كما أفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي، والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: عبدالعزيز بن قحطان بن أحمد الشهري

**التوقيع:**

# قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ( ٢٠١٤/٣/١ ) من قبل أعضاء اللجنة.

| أعضاء لجنة المناقشة | | التوقيع |
|---|---|---|
| الدكتور/أحمد محمد الزعبي | مشرفا و رئيسا | ........................ |
| أستاذ مشارك، علم النفس التربوي | | |
| الدكتورة/ حنان عبدالحميد العناني | عضوا | ........................ |
| أستاذ مشارك، دراسات الطفولة | | |
| الدكتورة/ اسمى عبدالحافظ الجعافره | عضوا | ........................ |
| أستاذ مساعد، علم النفس التربوي | | |
| الدكتور/ موفق سليم بشاره | عضوا | ........................ |
| أستاذ مشارك، علم النفس التربوي | | |

جامعة الحسين بن طلال

# الإهداء

**أهدي هذا الجهد**

**الى روح والدي ........ رحمه الله تعالى**

**إلى مثلي الأعلى في العطاء ..... والتضحية ..... والإيثار . امـــي حفظها الله ومتعها بالصحة والعافية .**

**إلى إخواني وأخواتي الكرام .... وانجالهم الإعزاء .**

**الى من قاست معي الهموم .... وزرعت لي املا في كل لحظة ضعف........زوجتي الحبيبة وأهلها الكرام.**

**إلى قرة عيني .... أبنائي**

**تركي ......غيداء .....رويداء**

**الى اساتذتي في جامعة البلقاء التطبيقية... كلية عالية**

**الى صديقي واخي الغالي .... سلمان بن عواد البلوي**

**إلى كل طالب علم ومعرفة ....**

# الشكرو التقدير

قال الله تعالى:( يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ) [المجادلة: 11]، الحمد لله رب العالمين حمد الشاكرين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين. أما وقد أنهيت دراستي هذه، فلا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر وعظيم الامتنان لعناية الدكتور أحمد الزعبي الذي أشرف على هذه الرسالة، ووفر لي كل عون ودعم وغمرني بحسن خلقه وسعة علمه، فكان خير أستاذ ومعلم، فجزاه الله عني كل الخير.

وأتقدم بعميق شكري وتقديري إلى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل: د. حنان عبد الحميد العناني، د. أسمى عبد الحافظ الجعافرة، ود. موفق سليم بشاره لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة، وا ِثرائها بملحوظاتهم القيمة.

ولا أنسى الشكر والتقدير للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك ممثلة بمركز رعاية الموهوبين ومعلميها وطلبتها الموهوبين على ماوفرو ه لي من تسهيلات لتطبيق هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر إلى المعلمات اللواتي ساعدنني في تطبيق أداتي الدراسة على عينة الإناث.

**الباحث**

# قائمة المحتويات

## قائمة الجداول

# الملاحق

## الملخص باللغة العربية

# العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبدالعزيز بن قحطان بن أحمد الشهري

اشراف

د. أحمد محمد علي الزعبي

(أستاذ مشارك)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين في مدينة تبوك بالمملكلة العربية السعودية في ضوء متغيري الجنس والصف الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة (150) طالبا وطالبة من الطلبة المو هوبين في الصفوف المتوسطة الثلاثة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس للمهارات القيادية الذي يشمل أربع مهارات هي: (المبادأة، التكامل، السيطرة، الاعتراف) بعد التحقق من صدقه وثباته، كما تم تطوير مقياس لحل المشكلات الإبداعي ليلائم البيئة السعودية والتحقق من صدقه وثباته، ويشمل هذا المقياس ست مهارات هي: (تحديد المشكلة، الطلاقة، الأصالة، المرونة، اختيار الحل الأمثل، المهارة العملية للحل). أظهرت النتائج أن مستوى

المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين قد جاء مرتفعا. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الدرجة الكلية للمهارات القيادية والدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي ومهارته الفرعية عدا مهارتي تحديد المشكلة والمهارة العملية، كما توصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في المهارات القيادية، وتفوق طلبة الصف الأول المتوسط على طلبة الصف الثالث المتوسط في المهارات القيادية. كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي، ومهارتي الأصالة والمرونة، بالإضافة إلى تفوق طلبة الصف الثاني المتوسط على طلبة الصف الثالث المتوسط في الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي وجميع مهاراتها عدا مهارة المرونة. في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي. وأخيرا أوصت الدراسة بضرورة إدماج المهارات القيادية في مناهج الموهوبين في المرحلة المتوسطة بحيث تتضمن مشكلات تتطلب حلولا إبداعية.

**الكلمات المفتاحية:** المهارات القيادية، حل المشكلات الإبداعي، الطلبة الموهوبين، المرحلة المتوسطة، مدينة تبوك.

# الفصل الأول

## مقدمة الدراسة

تسعى المجتمعات في ظل التسارع العلمي والمعرفي والتقني في هذا العصر لمواكبة التغيرات الكبيرة الناجمة عن هذا التسارع، وفي الوقت الذي تدرك فيه هذه المجتمعات أن مواكبة هذا التسارع تحتاج إلى أفراد ذوي قدرات خاصة من نوع خاص لتنظيمه وا ٕدراكه وا ٕدارته، فإنها تولي اهتملاً خاصاً بالموهوبين والمبدعين من أبنائها؛ وذلك للحفاظ على الاستمراريةو البقاء والتقدم، وهذا لا يتسنى إلا من خلال وجود قادة مبدعين يستطيعون حل المشكلات بطابع غير مألوف يتناسب والظروف المستجدة، فالمجتمعات المتقدمة تعتمد على التعليم، واكتشاف مواهب أبنائها، وطاقاتهم في شتى المجالات وبأوقات مبكرة، وذلك لتوفير العناية اللازمة بهم، وتعزيز مواهبهم ودعمها، وتمكين أصحابها من خلال البرامج والخبرات العلمية الجديدة، وتهيئتهم ليكونوا قادة المستقبل في مجتمعاتهم، مما يعزز من كفاءتهم في حل المشكلات التي تواجههم.

ويرى رينزولي (Renzulli) بأن الموهبة تتكون من تقاطع ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية هي: القدرة العقلية العامة فوق المتوسط، ومستوى الالتزام العالي بالمهمات، والمستوى المرتفع من الإبداع، وعليهفإن الطالب الموهوب هو الذي يمتلك ذكاء وا ٕبداعاً مرتفعين بالإضافة إلى المستوى العالي من الدافعية، وتعد القدرة العالية على حل المشكلات عند الموهوبين من العمليات التي تخضع للقدرة العقلية (جروان، 2008).

وعرفت الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين The Nationalassociation for Gifted

Children أن الموهوب فرد يظهر فعلا أو يمتلك القدرة على إظهار المستوى العالي من الأداء في أحد المجالات التالية: القدرة العقلية و الاستعداد الأكاديمي، والتفكير الإبداعي، بالإضافة إلى القيادة والفنون البصرية أو الأدائية (بيب و أميند، 2012).

ويرى جاردنر (2004) أن الموهبة لا تقتصر على جانب واحد بل تتجاوز هذا في كون الموهبة يمكن أن تكون في عدة جوانب متعددة فمنها الموسيقية، ومنها القيادية، ومنها اللغوية.

وهناك من يقول بأن الموهبة سمات فطرية والموهوب ما هو إلا فرد يمتلك الاستعدادت التي تقوم البيئة بصقلها عبر البرامج والخبرات (السرور، 1998).

وقد عرفت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية الموهوبين بأنهم طلبة يمتلكون قدرات واستعدادات عالية وغير عادية، ويحتاجون إستناداً إلى هذه القدرات والاستعدادات إلى برامج وخدمات تربوية تتخطى في التنوع ما تقدمة المدرسة العادية، ويشمل هذا التعريف كل أو بعض من يمتلك القدرات التالية: القدرة العقلية العامة، و الاستعداد الاكاديمي الخاص، و التفكير الإبداعي، و القدرة القيادية "(الإدارة العامة للموهوبين بالمملكة العربية السعودية، 2006، 137).

ويتميز الطلبة الموهوبون بخصائص عديدة في المجالات المعرفية والعقلية والانفعالية والقيادية والحدسية؛ ففي المجال المعرفي والعقلي يتميز الموهوبون بالقدرة المتميزة على حل المشكلات، والذاكرة الجيدة، والقدرة غير العادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، وسرعة الاستيعاب، والفضول غير العادي، والتطور اللغوي بمستوى عالٍ ، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير، والتفكير الإبداعي، بالإضافة إلى القدرة العالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات (جروان، 2008).

أما في المجال الانفعالي والقيادة فيتميز الموهوبون بالحساسية غير العادية لتوقعات الآخرين ومشاعرهم، والقيادية، والاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع مثل العدالة، والتطور المبكر للمثالية، وشدة الوعي الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين، والتوقعات العالية من الذات ومن الآخرين، والحاجة القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية، والجمال والحقيقة. في حين يتميز الموهوبون في المجال الحسي والبدني بوجود فجوة غير عادية بين التطور العقلي والبدني، وبامتلاك مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسي مرهف. أما في المجال الحدسي فيتميزون بالاهتمام بظواهر ما وراء الطبيعة، والانفتاح عليها المبكر والاندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار، وامتلاك القدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل (جروان، 2008).

وتعدّ القيادة عملية يقدم فيها الأفراد أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم ( Mart & Semrud, 2004).

ويشير كارنيس (Karnes, 1999) إلى أن الشخصية القيادية للطالب الموهوب ينبغي أن تتمتع بمجموعة من الخصائص منها القدرة على حل المشكلات، حيث تتمتع الشخصية القيادية بالقدرة على استخدام الطرق الديناميكية التي يتعامل بها الفرد وتخدمه في تحديد مشكلاته التي تتطلب اهتماماً عاجلاً، وتحليلا جيدا، ومعالجة مستفيضة لكل معطيات الموقف وإلى جانب ذلك تتميز الشخصية القيادية للطالب الموهوب بالقدرة على مواجهة المشكلات التي يصعب حلها. كما ينبغي أن تتمتع الشخصية القيادية بالقدرة على الإبداع، والمرونة،والذكاء، والنشاط والمثابرة، بالإضافة إلى القدرة على

الإثارة والإقناع، والمبادأة والمبادرة، والصبر والتفهم والفهم، كما يجب أن تتميز بالقدرة على إتقان العمل وتحمل المسؤولية، والتجرد، كما تتمتع الشخصية القيادية للطالب الموهوب بثقته بنفسه وقدرته على غرس هذه الثقة بالآخرين الذين يحاول قيادتهم.

ويحرص الطالب الموهوب أثناء قيادته للآخرين على التأثير و التأثر بهم؛ لأنه يمتلك مهارات عالية في اتخاذ القرار، ويأخذ دور القائد في أي عمل جماعي، ويلجأ إلى الآخرين عند طلب الأفكار والمقترحات، ويعتمد ذلك على ما يمتلكه هذا الطالب من مهارات معرفية متميزة، وعموما فإن الطلبة الآخرين يتأثرون بما يقوله القائد في الخبرة و المهارة والمعرفة، وحينما يعتقد هؤلاء الطلبة أن الطالب الموهوب لديه خبرات ومعارف متميزة، فإنهم يخضعون لتوجيهاته ويطيعونه؛ لقناعتهم بأن هذه التوجيهات ستؤدي إلى تحقيق الأهداف التي يطمحون في الوصول إليها، كما يظهر الطالب الموهوب (باناجيه، 2007).

وقد أشار كارينس ورايلي (Karnes & Riley,1996) إلى أن القدرات القيادية المميزة لدى الطلاب الموهوبين ربما لا يتم ادراكها، ويمكن أن تكون مهدورة بسبب عدم توفر التعليم السليم للقيادة، ومن هنا يبرز دور المؤسسات التعليمية والمدارس في التركيز على مناهج وبرامج تدعم تعلّم القيادة بالأسلوب المناسب.

وقد أشار كيم (Kim, 2009) إلى أن مرحلة المدرسة المتوسطة مقارنة مع المراحل الأخرى تظهر كمرحلة دراسية حاسمة في تطور القيادة للطلبة؛ لأنهم يظهرون خلالها استعدادات أكبر للتفاعل مع القادة ويكتسبون مهاراتها بشكل مميز، ويكون لدى هؤلاء الطلبة خلال هذه المرحلة الدراسية ملكة

الحس لمقاومة الضغوط، ويميلون إلى التصرف بشكل عفوي مع تنوع المجموعات مع القادة بطريقة أو بشكل مرئي.

ويعد القرن الحادي والعشرين زمن العولمة والاتصالات والتكنولوجيا الرقمية، وا ِن التغيرات السريعة في العالم في هذا القرن تتطلب أفرادا يمتلكون مهارات متعددة، ومزودين بمهارات التعاون والمرونة، وتعد حل المشكلات ووضع الأهداف والتفكير الإبداعي من المتطلبات الضرورية للأفراد؛ فقد أثبت علم النفس التربوي الحديث على أنه بالإمكان زيادة القدرات المعرفية والإدراكية لدى المتعلمين، وذلك من خلال تهيئة التحديات والفرص لهم بحيث يصبحوا قادرين على توليد الحلول الإبداعية لهذه التحديات، بالإضافة إلى تحويل الحلول إلى أفعال حقيقية (Munazza, 2011).

ويشكل حل المشكلات الإبداعي Creative Problem Solving (CPS) إحدى الخصائص المميزة للطلبة الموهوبين الذين لديهم إمكانية عالية لأن يكونوا قادة في المستقبل، بالإضافة إلى ما يمتلكون من رغبة في التحدي، ونقد الأسباب، واستبصار العلاقات الجديدة والطلاقة اللفظية (Karnes & Bean, 2001).

وتعد عملية حل المشكلات من أكثر أشكال السلوك الإنساني أهمية وتعقيداً ، لأن المشكلة تمثل عائقاً يحول بين الفرد وتحقيقه لأهدافه، مما يولد لديه حالة من عدم التوازن، فيبدأ بما يمتلك من مهارات ومعارف لمواجهة هذا العائق للرجوع الى حالة التوازن (قطيط، 2002).

وقد اكتسب أسلوب حل المشكلات الإبداعي أهميته الكبيرة في أنه يجمع بين تدريب الطالب على مهارات التفكير العليا (التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي)، بالإضافة إلى عنصر الإبداع في حل

المشكلة، مما يجعل تناول المشكلة يأخذ منحى التحدي، وذلك لأن المشكلة لا تتطلب حلا اعتياديا ومجربا سابقا، بل تتطلب توظيف المهارات الإبداعية لتقديم الحلول الجديدة وغير المألوفة للطالب (الأعسر، 2000).

ويرى تورانس (Torrance) أن الفرد المبدع يكون أكثر حساسية للمشكلات، وقادر على اكتشاف الثغرات، واختلال الانسجام في المعرفة، وتحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن الحلول، والتنبؤ، وصياغة فرضيات، وإختبار هذه الفرضيات، وإعادة صياغتها في حال لزم الأمر (جروان، 2008).

ويكتسب أسلوب حل المشكلات الإبداعي أهميته في العملية التعليمية التعلمية من خلال تعاون الطلبة فيما بينهم؛ ليظهر نتائج وحلول إبداعية تعاونية تهم كل فرد من أفراد المجموعة، وذلك لأن اعضاء المجموعة يشتركون في الوصول الى هذه الحلول ومواجهة المشكلات بشكل جماعي (Munazza, 2011).

يتضح مما سبق أن القيادة وحل المشكلات الإبداعي من الخصائص القوية التي تميز الطلبة الموهوبين، كما يتضح أن مهارات حل المشكلات الإبداعي ضرورية للقائد الناجح؛ لأن القائد الذي يستطيع أن يأتي بحلول إبداعية عند مواجهة مشكلات جديدة أكثر قدرة على التأثير في الآخرين من القائد الذي يعجز عن ذلك، ويبدو أن الاهتمام بالمهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة في العملية التعليمية التعلمية مرهون بالتركيز عليها ضمن خطط منهجية سواء في المنهاج الدراسي، أم تحركات المعلمين داخل الصف، أو غيرها من العوامل التي تتيح للطلبة الموهوبين تنمية هذه المهارات

بشكل سليم.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تسعى الأمم ذات الطابع المتقدم لأن تكسب رهانها نحو الاستمرارية والتجديد والتغيير من خلال قادتها في جميع المجالات، لأنهم الأقدر على وضع الحلول الإبداعية والخلاقة للمشكلات التي تواجه تقدم واستمرارية هذه الدول والمجتمعات، ولن يصبح هذا حقيقة وواقعاً إلا من خلال الاهتمام بالموهوبين منذ مراحل الدراسة الأولى، وقد ظهر الوعي من قبل التربويين في المملكة العربية السعودية بأهمية الموهوبين في إحداث النهضة الشاملة التي ترنو إليها المملكة في العقود القادمة، حيث استحدثت جهات مسؤولة عن الموهوبين في الوزارة والمدارس، وعلى الرغم من ذلك فإن الواقع التطبيقي لا يظهر تطابقاً مع الطموح، حيث لاحظ الباحث من عمله كمدير لإحدى المدارس في منطقة تبوك أن التعامل مع الطلبة الموهوبين يقتصر على حصص معينة تتعلق ببعض البرامج التي تتكرر باستمرار، ولا تراعي إحتياجات الطلبة الموهوبين وخصوصاً في المرحلة الأساسية، فلا يتم التركيز على المهارات القيادية بشكل ينمي لدى الموهوب هذه المهارات التي يمتلكها أصلا لكنه يفتقر إلى تنظيمها وممارستها، ولا يتم وضع الطلبة في مواجهة مشكلات حقيقية وجديدة تتطلب حلولاً إبداعية، في حين يبقى الطالب الموهوب في الحصص الأخرى أسيراً لعمليات التعلم والتعليم التقليدي، الذي ما زال يعتمد على التلقين في أغلبه، فقد أشار عبادة (2001) بهذا الصدد إلى أن العمل التعليمي والتربوي في المدرسة لن ينمي الإبداع في وجود عمليات التلقين التقليدية والحفظ والعمليات التي تركز على مسار استرجاع المعلومات فقط، ذلك بأن الإبداع يحتاج إلى عملية أرقى من هذا كله فهو يحتاج إلى الحرية في الجو المدرسي، بالإضافة إلى البرامج والأنشطة التي تركز في محتواها على أسلوب حل

المشكلات بالطرق الإبداعية. كما لاحظ الباحث من خلال لقاءاته المتكررة مع الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بأن بعضهم يظهرون مهارات متميزة في القيادة من خلال بعض الأدوار التي كان يكلفهم بها، حيث كانوا يتحملون مسؤوليات تفوق عمرهم الزمني لإتمام المهمات الموكلة إليهم، وكانوا يوظفون مهاراتهم الإبداعية في حل المشكلات الجديدة التي تواجههم، في حين يتجنب البعض الآخر منهم القيام ببعض المهام القيادية المسندة اليهم بالرغم من نهم موصوفون بالقدر ة على حل المشكلات الإبداعية. ومن هنا فقد هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

وانطلاقا مما سبق فقد جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟
2- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟
3- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في المهارات القيادية تعزى للجنس والصف الدراسي؟
4- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في حل المشكلات الإبداعي تعزى للجنس والصف الدراسي؟

ستقود هذه الدراسة إلى فهم أفضل للمهارات القيادية للموهوبين بالإضافة إلى قدرتهم على حل المشكلات الإبداعي، كما أن وجود مثل هذه الدراسة سيعمل على تحديد احتياجات الموهوبين

في القيادة وحل المشكلات الإبداعي، وبالتالي التعامل معهما من خلال دراسات فعلية وليس بناء على التنبؤ أو المزاج العام لأصحاب القرار.

**أهمية الدراسة :**

تستمد الدراسة أهميتها من جانبين نظري وعملي، أما الجانب النظري فيتمثل في دراسة القيادة وحل المشكلات الإبداعي وما تقدمه من نتائج تفيد الدارسين والإطار المعرفي المتعلق بهذين المتغيرين، وخصوصا أن الأدب النظري ما زال يفتقر إلى المزيد من الدراسات التي تربط بين المهارات القيادية وبين أسلوب حل المشكلات الإبداعي لدى الموهوبين بحدود علم الباحث.

وفيما يتعلق بالجانب العملي فيتمثل في توفير الفهم لما يمتلكه الطلبة الموهوبين في مدينة تبوك من مهارات قيادية وقدرة على حل المشكلات الإبداعي، وهذا يفيد القائمين على تعليم الموهوبين من مشرفين ومعلمين ومرشدين تربويين وواضعي مناهج في توفير السبل لتطوير مثل هذه المهارات والتدريب عليها بشكل منهجي، بالإضافة إلى التركيز على التعرف إلى قادة المستقبل وتهيئتهم لذلك، وبالتالي توفير العناية السليمة بهم من خلال تقديم برامج في مجال القيادة وأسلوب حل المشكلات.

كما تقدم هذه الدراسة مقياسين للمهار ات القيادية وحل المشكلات الإبداعي بعد تطويرهما للبيئة السعودية، مما يفيد في الاعتماد عليهما في المستقبل. وأخيرا فإن هذه الدراسة تفتح الباب واسعاً لموضوع اكتشاف القيادات وتنميتها منذ الصغر وخصوصا أنها ستطبق على طلبة المرحلة المتوسطة.

**التعريفات النظرية والإجرائية:**

**المهارات القيادية (Leadership Skills):** القدرة على التعامل مع المتغيرات الداخلية، والقدرة على التخطيط، والتنبؤ، ووضع الحلول، والإستراتيجيات للمشكلات التي قد تواجه الطلبة

(Chan, 2007).وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبون في مدينة تبوك على مقياس المهارات القيادية المستخدم في الدراسة، والمتمثلة بمهارة المبادأة، والاعتراف، والتكامل، والسيطرة.

- **حل المشكلات الإبداعي (Creative Problem Solving):** عملية منظمة يدمج خلالها الفرد مهاراته في حل مشكلة جديدة بمهاراته في التفكير الإبداعي لإنتاج حلول جديدة لها وتقييمها للوصول إلى الأمثل (Loraine & David, 2003). ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة بعد إجابتهم على مقياس حل المشكلات الإبداعي الذي يشمل ست مهارات هي تحديد المشكلة، والطلاقة والأصالة، والمرونة، وإختيار الحل الأمثل، والصعوبات في تطبيق الحل.

- **الطلبة الموهوبون في مدينة تبوك:** هم الطلبة المصنفون من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية بأنهم موهوبين وفقاً للمعايير المتبعة في الوزارة، ومن أهمها: التفوق في الأداء على اختبارات التحصيل الدراسي،والقدرات العقلية، واستمارة السمات لرينزولي، ومقياس التفكير الابتكاري لتور انس، وكذلك ترشيح المعلمين. مع العلم أن الطلبة الموهوبين في مدينة تبوك ملتحقون بمدارس التعليم العادية، ويتم تقديم برامج إثرائية لهم من خلال معلمي الموهوبين.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين في مدينة تبوك للعام الدراسي (1434/1435)هـ الموافق (2013 /2012) م.

محددات الدراسة:

تتحدد المهارات القيادية بأربع مهارات هي: المبادأة، والتكامل، والاعتراف، والسيطرة.

تتحدد مهارات حل المشكلات الإبداعي بست مهارات هي: تحديد المشكلة، والطلاقة، والأصالة، والمرونة، واختيار الحل الأمثل، والمهارة العملية للحل.

# الفصل الثانـي

# الإطار النظري

يتناول هذا الفصل القيادة من حيث المفهوم والأنماط والنظريات فضلاً عن المهارات القيادية، كما يتناول الفصل عرضاً لحل المشكلات الإبداعي ومهاراته، ثم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

**القيادة ( Leadership)**

عني موضوع القيادة بالكثير من الاهتمام في الأدب التربوي، وقد تعددت تعريفات القيادة فمن الصعب وجود تعريف موحد لها، وذلك لتعدد المنطلقات النظرية التي انطلقت منها تلك التعريفات، حيث يرى فيدلر (Fiedler, 1967) القيادة بأنها عملية توجيه يقوم بها القائد كي يستطيع الأعضاء أن يديروا أنفسهم. في حين يصف بيرنز (Burns, 1978) القيادة بأنها ظاهرة صعبة الفهم لاحتوائها على خبرات بشرية متنوعة خلال حياة الفرد، ويتغير معناها بشكل مستمر من جيل إلى جيل، وفي الحقيقة فإن معنى القيادة يمكن أن يختلف طبقا للشخص ذاته الذي يستخدم الكلمة ذاتها.

ويرى جاردنر (Gardner, 1990) أن القيادة هي عملية إقناع للقائد، كي يخلق هدفاً معيناً بمشاركة الأعضاءويصف كلارك وكلارك (Clark & Clark, 1994) القيادة بأنها تمثل مجموعة من الأعمال التعاونية لتحقيق هدف مشترك. ويرى بوشانان وهوكزينسكي ( Buchanan& Huczynski, 2004) القيادة بأنها عملية السيطرة على أنشطة الجماعة في جهودها المنظمة لوضع أهدافها

وتحقيقها. ويعرف بارتون وغرانت ونيلسون (Bratton, Grant & Nelson, 2005) القيادة بأنها عملية اتصال وتوجيه وتحفيز لإيصال تصورات مستقبلية للأتباع بهدف إحداث عمليات التغيير في المنظمة.

وعرفها ياكل (Yukl, 2006) بأنها عملية تتميز بالقدرة على التأثير في اتجاهات التابعين، وقيمهم مما يسهل الأنشطة، ويحسن العلاقات فيما بينهم.

ويرى ربيع (2006) أن القيادة تمثل الصفة التي تطلقها جماعة معينة على فرد من أفرادها تتوافر فيه خصائص وقدرات معينة تجعله في نظرهم أهلا للصدارة وأحق بالقيادة، ومن أهم تلك الخصائص قدرته على التأثير فيهم ودفعهم إلى العمل كفريق متعاون منسجم نحو تحقيق هدف مرغوب.

وترى أوجبيونيا (Ogbonnia, 2007) أن القيادة هي القدرة على الاندفاع بنجاح والاهتمام بالمصادر المتاحة في البيئة لإنجاز مهمة مشتركة. ويعرفها المخلافي (2007) على أنها عملية يمارس من خلالها شخص ما تأثيراً مقصودا على الآخرين لغرض إرشادهم أو تنظيم وتسهيل الأنشطة والعلاقات بين مجموعة من الأفراد في منظمة ما بغية تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة عالية.

ويعرف كيم (Kim, 2009) القيادة بشكل أوسع بأنها قدرة الفرد الشخصية واتجاهه لصنع التغيرات مشتملة على التفاعل الدينامي لشخصيته وخصائصه الشخصية في سياق ووقت محددين.

ويرى الباحث في ضوء ما سبق أنه بالرغم من اختلاف الباحثين في تعريف القيادة، إلا أنهم

يتفقون على أنها تعتمد بالدرجة الأولى على وجود الجماعة يظهر من بينها فرد يمتلك تأثيرا في سلوك الآخرين ونفوذا،كما يتضح مما سبق أن القيادة وظيفة ودور يمارسه القائد في مرؤوسيه من أجل تحقيق أهداف المنظمة التي يعملون بها. وبعبارة اخرى فإنها عملية تواصل بين القائد ومرؤوسيه، وذلك لأنهم يتبادلون المعارف والاتجاهات، و يتعاونون على إنجاز المهام الموكولة إليهم.

ويشمل مفهوم القيادة مجموعة من العناصر تتمثل بأن كل قائد يجب أن يكون له تابعون، ويمتلك أكثر من قوة يستطيع من خلالها التأثير في الأفراد التابعين حتى لا يخضع القائد لسلطة التابعين؛ لأن القوة والسلطة هما اللتان تحققان الجاذبية التي يعتمد عليها القادة، كما أن هدف القيادة هو تأثير القائد على التابعين أو المرؤوسين، وذلك للوصول إلى الأهداف المحددة للجماعة، حيث يجب على القادة التعرف إلى طموحات مرؤوسيهم، بالإضافة إلى أهم الأمور التي يستاء منها المرؤوسون (علي، 2000 : 172).

وحلل كيم وشان (Kim & Chun, 2006) عناصر القيادة بالاستناد إلى الوثائق المطبوعة من مقالات وكتب و أوراق خاصة، فوجدا 158عنصر ا للقيادة وردت في هذه المطبوعات، وقد صنفوا هذه العناصر إلى عشرين فئة مثل المهارات الشخصية، والإبداع، والرؤى الواضحة، والاهتمام بالآخرين، والالتزام بالمهذام، والعمل الجماعي، والخدمات المجتمعية، والذكاء، والثقة، ومهارات الاتصال،و الإدارة الشخصية، ومهارات حل المشكلات... إلخ.

**نظريات القيادة:**

لقد تعددت نظريات القيادة، فأشار بعض هذه النظريات إلى أن القيادة يمكن أن تعود إلى

توافر صفات وخصائص في الشخص القائد، في حين نسبت نظريات أخرى القيادة إلى سلوك الشخص القائد، وركز بعضها الآخر على السياقات التي تكون فيها القيادة، وفيما يلي بيان لأهم هذه النظريات.

**أولاً – نظرية الرجل الملهم (الإلهام) (Great Man Theory)**

تعد نظرية الإلهام من النظريات الأولى في القيادة، وأبرز دعاتها فرانسيس جالتون Francis Galton، وتفترض هذه النظرية أن التغيرات في الحياة الجماعية، والاجتماعية تتحقق عن طريق أشخاص ملهمين يمتلكون مواهب وقدرات غير عادية، إذ تعمل هذه المواهب على أن تجعلهم قاده بغض النظر عن المواقف الاجتماعية والمهمات التي يواجهونها (عبد الحميد، 1998).

**ثانياً – نظرية السمات (Trait Theory)**

تفترض هذه النظرية أن القادة يتصفون بسمات خاصة وصفات تسمح لهم بأن يكونوا قادة، فهي تفترض أن القيادة سمة موحدة يتميز بها القائد أينما وجد، بغض النظر عن نوع القائد، أو المواقف، أو الثقافة التي ينتمي إليها، إلا أن هذه النظرية لم تصمد طويلاً أمام الواقع، و ذلك لظهور أنواع من القيادة تختلف وفقا لاختلاف الثقافات، فالسمات والخصائص والقدرات التي تميز القائد قد تختلف من جماعة لأخرى، وذلك طبقاً لوظيفتها أو لتغير هذه الوظيفة نتيجة الظروف الاجتماعية للجماعة (Sims, 2002).

**ثالثاً – النظرية الموقفية (Situational Theory)**

تقترح هذه النظرية أن القيادة تعتمد على الموقف الذي يواجهه الفرد، وبذلك فإن العوامل المؤثرة

في الموقف وطبيعة هذا الموقف هي التي تحدد نوعية القائد (Hall , 2007).وقد تعرضت هذه النظرية لبعض الانتقادات اهمها أن الموقف يصعب الإتفاق على عناصره، والتي يمكن على ضوئها تحديد الموقف الملائم وغير الملائم، وكذلك دور الفروق الفردية لدى الاشخاص في التأثير على الآخرين. ( مليكة ، 1989 ).

**رابعاً – النظريات التفاعلية والتعلم الاجتماعي(Interaction and Social Learning Theory)**

تركز هذه النظرية على العلاقة بين القائد والأتباع كنتيجة لتفاعل القائد مع أتباعه ومع البيئة، فالنظرية تقوم على أساس التكامل والتفاعل بين كل المتغيرات الرئيسة في القيادة (عبد الحميد ، 1998).

**خامساً – نظرية القيادة التحويلية (Transformational leadership Theory)**

يرى باس (Bass, 1990) أن القيادة التحويلية تقوم على تغيير سلوك الأتباع؛ إذ يقوم القائد بجموعة من الأعمال لتحقيق ذلك منها العمل على زيادة إدراك الأفراد الأتباع لقيمة وأهمية المهمة، والعمل على جذب انتباه الأفراد الأتباع وتركيزهم حول الأهداف الجماعية، وليس حول الأهداف الشخصية. والعمل على مراعاة الاحتياجات العليا للأفراد الأتباع، وتنشيط طاقاتهم لتحقيق الأهداف.

**سادساً – نظرية القيادة الانتقالية (Transactional leadership Theory)**

تركز هذه النظرية على الدور الذي يأخذه القائد في إعطاء تعليمات واضحة للأتباع حول الشيء المطلوب إنجازه، بالإضافة إلى الحوافز التي ينالها الأتباع عند تنفيذ المطلوب، ولا يذكر العقاب

دائماً ، لكنه متضمن ضمن نظام القيادة (Sims, 2002).

**سابعاً – نظرية القيادة المشاركة (Participative leadership Theory)**

يقوم القائد وفقاً لهذه النظرية بمشاركة الآخرين في القرارات والعملية ككل، وربما يتضمن ذلك الأتباع والخبراء، وبذلك يمكن للقائد ألا يكون مسيطراً على الآخرين من خلال السلطة التي يمتلكها، إنما لصبح دوره الأساسي إشراك الآخرين في التشريع والتنفيذ معاً ، وبهذا يصبح تحملهم لمسؤوليتهم في العمل أكثر (Sims, 2002).

**ثامناً – نظرية المسار نحو الهدف (Path-Goal Theory)**

تقوم هذه النظرية على فكرة مفادها بأن القائد يعزز ويحفز أتباعه بتوجيههم نحو المسارات والأهداف التي يراها، أو السلوكات التي يمكن أن يحصلوا عليها، فالقائد يوضح الأهداف والمسارات ويقدم الحوافز الداخلية والخارجية (Sims, 2002).

**تاسعاً – نظرية القيادة الخادمة (The Servant leadership Theory)**

ترى هذه النظرية أن الإنسان يحب أن يتسلسل في تقديم الخدمات من عمر صغير لحين يكبر، فعندما يكبر يكون مؤهلا لتقلد منصب قيادي، حينئذ يقدم خدماته للآخرين بحكمة وحرية ودقة، وهي من النظريات الحديثة في القيادة؛ فالقيادة تصبح استجابة للقانون الطبيعي الذي يولد التعاون بين الجماعة، ثم يفرز القائد المناسب من بينها (Sims, 2002).

### عاشراً – نظرية ستيرنبيرغ في القيادة:

تتكون هذه النظرية من ثلاثة مكونات: هي الإبداع و الذكاء و الحكمة؛ وتتشابه هذه النظرية مع النظرية التحويلية في مجال الإبداع، ومع النظرية الانتقالية في مجال الذكاء العملي، كما تتضمن القيادة مبادئ الذكاء العاطفي في مجال الذكاء العملي والحكمة، وتتضمن الرؤية القيادية وصفات القيادة في مجال الإبداع (Sternberg, 2005).

يتضح من العرض السابق لنظريات القيادة أن بعضها ركز على سمات وخصائص القادة كنظرية السمات، وبعضها الآخر ركز على وظائف القائد، وبعضها ركز على مكونات عملية القيادة، وظهرت نظرة مختلفة للقيادة منطلقة من المنظور النفسي كنظرية ستيرنبيرغ التي ركزت على العوامل النفسية في القيادة كالذكاء والحكمة والإبداع .

### أنماط القيادة:

يمكن تقسيم القيادة إلى عدة أنماط، ومنها ما يلي:

**1-النمط الديمقراطي (Democratic Style)**

يتمثل أسلوب القيادة الديموقراطية بالقيادة التي تقيم العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه والتي تقوم على إشباعه لحاجاتهم وخلق التعاون فيما بينهم وحل مشكلاتهم بالشكل الذي يؤدي إلى رفع روحهم المعنية وا إشباع حاجاتهم ورغباتهم المادية والمعنوية، وذلك لتحفيزهم مما يدفعهم للقيام بالعمل برغبة، ويدفعهم لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الكفاية الإنتاجية، ويلجأ القائد في هذا النمط بصفة دائمة إلى مشاورة مرؤوسيه ويتيح لهم حق المشاركة في وضع الأهداف، والتخطيط،

والتنفيذ، والتقويم، ويعمل كذلك على تدريبهم على تحمل المسؤولية ويأخذ بيدهم ( إبراهيم 2002: 104).

### 2-النمط الأوتوقراطي (Autocratic Style)

يُطلق على هذا النمط التسلطي أو الاستبدادي، إذ يقوم القائد باتخاذ جميع القرارات بنفسه دون الرجوع إلى العاملين، ويحرص على ألا يعرف العاملون الخطوات اللاحقة، لأن الأمر له وعليهم الطاعة والولاء، ويرى أنه هو القانون الأعلى، ويفاخر بأعماله، وقلما يعترف بأخطائه ويعتبر القائد الأوتوقراطي أقرب إلى الرئيس منه إلى القائد،" فهو يركز كل السلطات في يده ويحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبير ة بمفرده ويصدر أوامره وتعليماته في كافة التفاصيل ويصر على إطاعة مرؤوسيه له، "( عياصرة ، 2006: 36).

### 3-النمط الحر (Laissez Faire)

يشير هذا النمط إلى التساهل وعدم التدخل، فالقائد في هذا النمط متساهل ويظهر سلوكاً معيناً في تعامله مع العاملين، ويفوض معظم سلطاته، ونفوذه لأعضاء جماعة العمل، ويتيح لهم التصرف في أداء العمل، أو صنع القرارات دون تدخل منه. ولا يتدخل إلا بطلب منه للمساعدة، وهكذا يكون للمرؤوسين كل الحرية التي يريدونها طالما لم ينتهكوا سياسة المنظمة، ومن ( مصطفى ، 2004: 284).

ويرى على ضوء ما سبق الباحث بأنه لا يوجد هناك نمط مثالي لقيادة الأفراد إذ إنه من النادر جدا ان يكون هناك في الحياة العملية قادة يتميزون بالديمقراطية المطلقة، أو الأوتوقراطية المطلقة

لأن القيادة عملية معقدة نظراً لتشابك العوامل والمتغيرات التي تؤثر فيها، كما يتبين أن أهمية القيادة تنبع من دورها الحيوي في تحقيق أهداف المنظمة حيث يتوقف نجاح المنظمات إلى حد كبير على درجة فعالية النمط القيادي المتبع فيها.

**المهارات القيادية(Leadership skills)**

وجدت تصنيفات عديدة لمهارات القيادة فمنها ما اعتمد على تصنيف المهارات القيادية إلى مهارات فطرية مثل (التفكير، والإبداع، والقدرة على التصور)، ومهارات إنسانية اجتماعية مثل (العلاقات، والاتصال، والتحفيز) ومهارات فنية تخصصية مثل حل المشكلات، واتخاذ القرارات (Robbins, 1991).

وتشير مهارة التحفيز إلى إطلاق الطاقات الإيجابية لدى الأفراد الأتباع في لحظات ضعفهم، أما مهارة التكامل فتشير إلى العمل على إيجاد توازن بين الطاقات العقلية والجسدية والعاطفية لدى الأفراد، في حين تشير مهارة السيطرة إلى التواجد المستمر والمعرفة بالأمور وفهمها فهما عميقا، والتركيز على الهدف وتقديم الثواب والعقاب بشكل مناسب للوضع وطبيعة الحدث وخصائص الأشخاص، ويقصد بمهارة الاعتراف اعتراف القائد بالأخطاء التي يقع فيها ومعرفة جوانب القصور لديه، أما مهارة المبادأة فتشير إلى طرح الأفكار الجديدة المقنعة من قبل القائد، وقيامه ببدء المهمة المطلوب من أتباعه القيام بها ( Robbins, 1991).

وقسمت المهارات القيادية إلى مهارات فنية وا ٕنسانية، وفكرية، وا ٕدارية، إذ تشير الفنية منها إلى

امتلاك القادة للمعارف والخبرات المكتسبة في مجال اختصاصهم، وتشير المهارات الإنسانية إلى فهم وإدراك مشاعر الآخرين وتوجهاتهم لإحداث التواصل الفعال، أما المهارات الفكرية فتتجسد بقابلية العاملين على أداء العمل وإنجاز المهمات باستعمال التفكير التحليلي وتكوين رؤية واضحة بشأنالموضوعات والحالات المطلوب معالجتها، أما المهارات الإدارية فهي مهارات يحتاجها كل من يقوم بوظيفه قيادية لأداء الأعمال على أكمل وجه (النعيمي، 2008: 39).

كما حدد هابلين (Haplin) المشار له في جونسون ورفاقه (Johnson, Nease, Milberg & Addison, 2004) ثمانية أبعاد رئيسة لمهارات القائد هي:

- **المبادأة** : وتتحدد بمدى ما يتخذه القائد من تسهيل ، أو مقاومة للأفكار، وتعني أن يكون القائد صاحب السبق في تشجيع العاملين بإتيان الجديد من المقترحات التي تساعد في توضيح النظام، ودعم خطط العمل، وأن يبادرالقائد بالعمل، وحث العاملين معه للعمل لتحقيق الأهداف المأمولة.
- **التكامل:** ويتحدد بمدى ما يتخذه القائد من تنظيم للسلوك الفردي، وخفضه للصراع بين الأعضاء، وتحقيق التوافق الفردي والجماعي بين الأفراد داخل الجماعة وبين الجماعة والجماعات الأخرى . ويتمثل ذلك في مايقوم به القائد من أعمال لا تخص مصلحته الشخصية، بل الأعمال التي ينوي بها بث روح المحبة والسرور بين الأفراد، وتقليص فجوة التنافر بينهم إن وجدت.
- **السيطرة:** ويحدده ما يتخذه القائد لتقييد استجابات الفرد أو الجماعة في إطار الأهداف الجماعية. وتعني أن يكون للقائد كلمة نافذة تحدد سلوك الأتباع وتعمل على توجيه العمل نحو الاتجاه الصحيح.

- **التنظيم:** وهو ما يتخذه القائد من تنظيم لعمله ، وعمل الأعضاء الآخرين من خلال قنوات الاتصال، وجعل الجماعة تتحرك اتجاه المحدد .
- **العضوية:** وتتحدد بمدى اختلاط القائد مع الجماعة وتفاعله معهم ليصبح عضواً معهم .
- **الاتصال:** ويحدده ما يتخذه القائد لتوصيل المعلومات للأعضاء، والحرص على شؤون الجماعة بتقديم معلومات مهمة.
- **الإنتاج:** ويتحدد بمدى ما يتخذه القائد من وضع مستويات للإنجاز، ومدى تشجيعه للأعضاء بتقديم معلومات مهمة من أجل الهدف العام وهو الإنتاج في العمل.
- **التقدير:** مدى ما يظهره القائد من مهارات الصداقة والثقة والاحترام في علاقاته بأعضاء الجماعة والتي تعبر عن تقديره لهم نتيجة نجاحهم في العمل.

**القيادة لدى الطلبة الموهوبين:**

ترتبط الكثير من مظاهر القيادة بنظرية جاردنر (Gardner, 1990) للذكاء المتعدد واشتمالها على الذكاء الاجتماعي، فالأفراد الذين لديهم ذكاء اجتماعي عال يكونون أكثر انفتاحا، وإحساسا بمشاعر الآخرين وحوافزهم، ويستطيعون ببساطة أن يكونوا روح الفريق الواحد، وفي المقابل فإن الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الذكاء الذاتي الكامن عادة ما يكونون انطوائيين، ويتميزون في عكس مشاعرهم وحوافزهم.

وقد أشار هنسل (Hensel, 1991) إلى أن الطلبة الموهوبين بشكل عام يظهرون في القيادة ذكاء اجتماعيا يساعدهم على التفاعل الجيد مع الآخرين، كما يظهرون تكيفا جيدا مع البيئة الجديدة،

بالإضافة إلى أنهم يمتلكون مهارات لفظية ويراعون احتياجات الآخرين وعواطفهم.

وقد افترض كل من رينزولي وسميث ووايت وكالاهان وهارتمان ( Renzulli, Smith, White Callahan & Hartman, 1976) عندما طوروا أدوات لقياس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين أن القيادة تعد إحدى مظاهر الموهبة، كما حاولوا تعريف الطلبة الذين لديهم احتماليات عالية لأن يكونوا قادة في المستقبل، فوجدوا ان الطلبة الذين يمكن أن يصبحوا قادة يجب أن يتمتعوا بالحس العالي للمسؤولية، والشعبية بين الأقران، وأن يؤمنوا بالأفكار الجديدة، ويمتلكون القدرة على تنظيم المجموعات، والاتصال والتعاون بشكل جيد مع الآخرين، بالإضافة إلى امتلاك درجة كبيرة من الثقة بالنفس والتنظيم الذاتي.

وقدم كارنيس وبين (Karnes & Bean, 1998) خصائص للطلبة الموهوبين الذين لديهم إمكانات كبيرة كي يكونوا قادة في المستقبل، ومنها امتلاك الرغبة في التحدي، والقدرة على الحل الإبداعي للمشكلات، والتفكير الناقد، والاستبصار لرؤية علاقات جديدة، والطلاقة اللفظية.

وقارن شاكل (Schakel, 1984) القيادة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين، فوجد أن الطلبة الموهوبين قادة يتميزون ببصيرة إبداعية في حين يمتلك الطلبة العاديون خصائص القادة التنظيميين.

ولم يتوصل كيم وشان (Kim & Chun, 2006) إلى اختلافات كبيرة بين خصائص القادة الكوريين في مجالات العلوم والتكنولوجيا مقارنة بمجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، بل كانت لديهم خصائص مشتركة في القيادة منها الرؤى، والأهداف، والالتزام تجاه المجتمع. في حين توصل الباحثان إلى أن القائدات الإناث كانت لديهن درجة أكبر من القادة الذكور في الاهتمام بالآخرين والعمل

الجماعي.

ووجد كيم وشو وجين (Kim, Cho & Jin, 2005) أن الطلبة الموهوبين كانوا أفضل كثيرا من الطلبة العاديين في المهارات القيادية التي اشتملت على الرؤى، والاتصال، ومهارات التغلب على الصراعات، والتفكير المتقدم، والاهتمام بالاخرين، والمسؤولية تجاه المجتمع. وبالرغم من ذلك فقد وجدوا علاقة ضعيفة جدا بين القيادة وحل المشكلات الإبداعي في الرياضيات والعلوم لكلتا المجموعتين من الطلبة. وثمه اكتشاف آخر أنه أثناء حل المشكلات الإبداعي تتطور المهارات مع ازدياد الطلاب في العمر والخبرة في التعليم الرسمي. ويعني هذا أن القيادة تنضج آليا مع العمر أو نتيجة لتطور مهارات الحل الإبداعي للمشكلات.

وكشف بلاك (Black, 1984) عن وجود مجموعة من الخصائص لوصف القائد الجيد تتمثل بالقيادة الجيدة للغة، والمستقبل الجيد، والقدرة على حل المشكلات الجديدة، والتفيكر الناقد والإبداعي، والتحدي، والمسؤولية، والثبات النفسي.

وقد اقترح مارموتي (Mariotti, 1999) أن مواصفات القائد الجيد تتمثل بالقدرة على التحفيز، والتغلب على المشكلات، وتحمل المسؤولية، وتحديد المستوى الأعلى للأداء المتوقع سواء لنفسه أو لباقي الأشخاص، بالإضافة إلى التعبير عن الذات بشكل بليغ وبسيط.

ويلاحظ الباحث أنه يمكن أن تشترك الكثير من الخصائص المستخدمة لوصف القادة الجيدين والطلبة الموهوبين كالقيادة الجيدة في اللغة، والمؤانسة والتفكير في مستقبل مشرق، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي، وروح التحدي والمسؤولية والثقة بالنفس. ووفقا لذلك يظهر الطلبة

الموهوبون مستوى أعلى في المهارات القيادية مقارنة مع الطلبة العاديين. وهذا يشير إلى أن للطلبة الموهوبين فرصة أفضل كي يصبحوا قادة في المستقبل، وبالرغم من ذلك فإن هذه الإمكانية العالية للطلبة الموهوبين لقيادة المستقبل تتطلب بيئية تعليمية مناسبة لتعزيز هذه الإمكانية.

**تعليم المهارات القيادية للموهوبين:**

يشير كارينز ورايلي (Karnes & Riley, 1996) إلى أن القدرات القيادية للطلبة الموهوبين ربما لا يتم إدراكها، أو يمكن أن تكون مهدورة بدون توفير سليم لتعليم القيادة.

ويقترح باركر(Parker, 1983)أن تعلم القيادة يجب أن يعدّ عاملا رئيسا لبرامج الموهبة لتجهيز الطلاب لأن يكونوا قادة للمستقبل.

وبالرغم من ذلك فقد ناقش ماثيوس (Matthews, 2004) في كتابه الذي استعرض فيه تعلم القيادة للطلبة الموهوبين منذ عام 1980 ، حيث ظهر أن هناك إجماعا قليلا حول وجود العلاقة بين تعلم القيادة وتعلم الموهبة، كما استنتج ماثيو أيضا أن الإطار النظري الموحد للموهبة القيادية وعلاقته بتعلم القيادة لم يتحقق بعد.

وأوضح بيسلاند (Bisland, 2004) أن مفهوم القيادة غالبا ما يتم تجاهله في المناهج الدراسية، وأن العديد من المدارس لا توازن تعليم القيادة بالتعلم الأكاديمي التقليدي. وبالإضافة الى ذلك فإن المعلمين لا يتلقون تدريبا مناسبا على تطوير المهارات القيادية لطلبتهم.

ويؤكد كارينيز وبين (Karnes & Bean, 2001) على أن تعلم القيادة يجب أن يدمج في برنامج الشباب الموهوبين للمدارس والمجتمعات المحلية لأنه مهم جدا لتدريب القادة اليافعين الموهوبين في المجالات الشخصية، والاجتماعية وبدون المضمون والمجهود المقصودة للرقي بالقادة الصغار فإن

عدد أقل من التلاميذ سوف يكبروا ليكونوا قادة، ولذلك يجب على المعلمين أن يظهروا اهتماما بالغا ويقوموا بالإسهام تجاه تعلم القيادة .

ويرى الباحث أن القادة يتميزون بمهارات مختلفة ومتعددة عن غيرهم من الأتباع، بحيث تمكنهم هذه المهارات من التأثير على الأتباع، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرسومة، وأنه بدون توافر مثل هذه المهارات، فإن القائد يواجه صعوبات في تحقيق الأهداف المرجوة، ولا تخلو أي منظومة أو عمل بشري من مشكلات جديدة تواجه القائد تتطلب منه إبراز مهاراته الإبداعية، وقدراته التي تميزه عن غيره في حل المشكلات بأسلوب إبداعي يختلف عن الأساليب المتكررة أو التقليدية .

**حل المشكلات الإبداعي Creative Problems Solving (CPS):**

يبدأ أسلوب حل المشكلة الإبداعي بوجود مشكلة ما تستوجب حلاً، لذلك يقوم كل من المدرب والمتدرب بعدد من الإجراءات التي تهدف إلى الوصول إلى حل مناسب، كما تعرف المشكلة كما يراها المتدرب بأنها مسألة بحاجة إلى حل (قطامي، 2004).

وتعرف المشكلة بأنها موقف يؤدي إلى الحيرة والتوتر واختلال التوازن المعرفي لدى الفرد نتيجة وجود صعوبات أو عقبات تحول بينه وبين وصوله إلى هدف معين ( قطيط، 2011: 23).

والمشكلة أيضا عبارة عن موقف مربك وسؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد، ويشعرون بحاجة هذا الموقف إلى سؤال للحل (زيتون، 2003: 325).

و لا تقتصر عملية حل المشكلات على تطبيق المعارف أو المهارت أو الخبرات السابقة فقط، إنما تتضمن تنسيق أو تطوير معظم أو كل العوامل السابقة، لينتج عن ذلك شيء من الإبداع الذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الفرد الذي يقوم بالحل (قطيط، 2011).

وعرف جروان (2002) حل المشكلات الإبداعي بأنه عملية تفكير مركبة، تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير البداعي والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل الى أفضل الحلول ، والخروج من مأزق ،أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب.

وتعرف الأعسر (2000: 30) الحل الإبداعي للمشكلات بأنه" إطار من العمليات يعمل كنظام أو منظومة تضم إستراتيجيات للتفكير المنتج، يمكن استخدامها لفهم المشكلات وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية وتقييم وتطوير الأفكار."

ويرتبط حل المشكلات ارتباطاً واضحاً بالتفكير الإبداعي و تنميته إذ يؤكد التربويون أن " العلاقة بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات واضحة تماما، فجوهر الإبداع إدراك علاقات جديدة بين مجموعة من المعلومات والبيانات المتاحة ، واستثمار الخبرات السابقة في عملية إدراك العلاقات، وهذا أيضا هو جوهر أسلوب حل المشكلات، ويرى تريفنجر (Treffinger) أن أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات يقترب كثيرا من الأسلوب الذي يتبعه الإنسان العادي فيحل أي مشكلة تواجهه، فالمبدع يحاول إيجاد حلول متنوعة وغير نمطية للموقف المشكل الذي يواجهه ( الغامدي، 2009 : 340) .

ويرى تريفنجر واسسكسين ودرفال (Treffinger, Isaksen & Dorval, 2002) أن نموذج حل المشكلات الإبداعي نموذج يساعد الطلبة على الوصول إلى حلول من خلال المعالجة المنهجية لعناصر المشكلة، ويعطيهم مجموعة سهلة من الأدوات التي تساعد في ترجمة الأهداف المنشودة من خلال حل المشكلة.

**خصائص حل المشكلات الإبداعي**

أشار تريفنجر وسيلبي واساكسن (Treffinger & Selby & Isaksen, 2008 : 396) إلى أن أسلوب حل المشكلات الإبداعي يتصف بعدة خصائص ومنها أنه:

- يتناسب حل المشكلات الإبداعي مع النشاط التلقائي للدماغ في حل المشكلات وبالتالي يسهم في رفع كفاءة العمليات المعرفية.
- يقوم حل المشكلات الإبداعي على استخدام التوازن والتكامل بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي ويستثمر ذلك في كل وحدة من وحداته.
- يقوم حل المشكلات الإبداعي على أساس منظومي وليس خطياً، وبالتالي فإن الفرد يمكن أن يبدأ عملياته من أية نقطة في كل مرحلة من مراحله.
- يساعد حل المشكلات الإبداعي الأفراد والجماعات على التعرف الى الفرص المتاحة والاستفادة منها ومواجهة التحديات والتغلب على الصعاب.
- يضم حل المشكلات الإبداعي مجموعة كبيرة من الأدوات والطرق المتنوعة التي توصل إلى حل المشكلة حسب طبيعة المهمة والموقف الشخصي الذي يقوم بحل المشكلة.
- يؤكد حل المشكلات الإبداعي على أن الفرد القادر على استخدامه بفعالية هو القادر على استخدام أسلوبه الشخصي في الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات والتحديات.

وفي معرض الحديث عن أسلوب حل المشكلات لا بد من التفريق بين أسلوبين لحل المشكلات شاع استخدامهما في العملية التربوية ضمن مفهوم واحد، وهما: أسلوب الحل العام للمشكلات بطريقة تقليدية، و أسلوب حلّ المشكلات بطرق إبداعية؛ إذ يختلف حل المشكلات الإبداعي عن الحل

للمشكلات التقليدية بأربعة فروق رئيسة تتمثل بما يلي:

1- إن حل المشكلات الإبداعي يتطلب حدوث الإبداع، ويتم ذلك من خلال وجود عدة احتمالات للحل الصحيح، في حين لا يحتمل حل المشكلات التقليدية إلا حلاً واحداً صحيحاً للمشكلة (Robinson, 2009).

2- إن حل المشكلات الإبداعي يتطلب استخدام كلّ من نوعي التفكير التباعدي والتقاربي، إذ يستخدم التفكير التباعدي لتوليد حلول بديلة مختلفة، ويستخدم التفكير التقاربي لتقييم هذه الحلول من أجل تحديد مدى فائدتها في حل المشكلة، أما حل المشكلات العام فيستخدم التفكير التقاربي فقط (Reiter-Palmon & Illies, 2004).

3- إن حل المشكلات الإبداعي يتطلب الكثير من المصادر المعرفية والانتباه مقارنة مع حل المشكلات العام، وذلك لأن حل المشكلات الإبداعي يتطلب وضع تعريف للمشكلة صعبة التحديد، وربطا بين التفكير التقاربي والتباعدي، وهذا يحتاج إلى المزيد من الوقت والجهد (Mumford, Mobley, Uhlman, Reiter-Palmon & Doares, 1991).

4- إن حل المشكلات الإبداعي يتطلب إعادة تنظيم المعرفة المخزنة سابقاً، بالإضافة إلى المعرفة المكتسبة حديثاً من أجل إبداع معرفة جديدة أو حل جديد، وهذا غير موجود في حل المشكلات العام (Ackerman, 1986).

**نماذج حل المشكلات الإبداعي:**

بدأ اهتمام بعض الباحثين أمثال أوسبورن (Osborn) وتورانس (Torrance) في خمسينات وستينات القرن الماضي بالتفكير الإبداعي بشكل مختلف عن النظرة السابقة للإبداع وفق مراحل والاس(Wallas)، حيث ركز هذان الباحثان على اكتشاف كيف أن الأفراد المبدعين يختلفون عن غيرهم، بالإضافة إلى التعرف على ماهية عمليات التفكير التي يستخدمونها، ونتيجة لأفكار هؤلاء العلماء أصبح هناك رأي يؤمن بأنه يمكن تطوير الإبداع لدى الأفراد (Plsek, 1997).

**أولا- نموذج المراحل الأربع لولاس:**

يشكل نموذج المراحل الأربع لولاس (Wallas) الركيزة الأساسية لطرق حل المشكلات الإبداعي، حيث يتضمن هذا النموذج أربع مراحل للإبداع؛ وهي الإعداد والاحتضان، والتنوير، والتحقق (Torrance & safter, 1999):

- مرحلة الإعداد: ويتم في هذه المرحلة الإحساس بالعجز أو الحاجة، ثم البحث العشوائي وهكذا فإن المشكلة تصبح أكثر وضوحا وتعريفا، كما أن المعلومات حول الحل أو الاستجابة تحتاج إلى إعداد من أجل التجميع والمراجعة، عندئذ يبدأ المعيار بالتحقق من قابلية الحل بالعمل، وبهذا فإن هذه المرحلة توظف بشكل أساس توضيح الحالة التي تتطلب المشقة والوعي، والتحليل المنتظم للمشكلة مع الأخذ بالاعتبار الحلول الناجحة سابقاً .
- مرحلة الاحتضان: تعتمد مرحلة الاحتضان على ترك المشكلة فترة من الزمن، والسماح لعقل الفرد لأن يتبصر بها، ويتأملها بشكل غير واعٍ ، ويمكن للفرد في هذه المرحلة الانشغال بأشياء

أخرى غير تلك المتعلقة بالمشكلة ذاتها مثل (الأكل، السواقة،....إلخ)، ومرحلة الاحتضان مثلها مثل مرحلة الإعداد، فمن الممكن أن تستغرق دقائق, أو ساعات، أو أسابيع، أو أشهر، وحتى سنوات، وهذا ما يفسر لماذا يبقى الفرد المبدع محتفظاً بدفتر ملاحظات خاص به، ويدون عليه أفكاره التلقائية.

- مرحلة الإشراق (التنوير): تمثل مرحلة التنوير اللحظه المفاجئة التي يتوصل خلالها الفرد للفكرة الإبداعية حيث تظهر الأفكار بشكل مفاجئ في العقل، وتزوده بأساس الاستجابة الإبداعية، وتعد هذه المرحلة غالبا مختصرة جداً على العكس من المرحلتين السابقتين، حيث تستغرق دقائق أو ساعات قليلة.
- مرحلة التحقق: تستخدم المرحلة الأخيرة مرحلة التحقق تقويم معظم الحلول الواعدة للتطبيق الحقيقي.

**ثانيا- نموذج أسبورن:( Model Osborne )**

ظهرت العديد من المحاولات لتطوير الإبداع لدى الأفراد سواء في المدارس، أم الشركات، أم غير ذلك مستندة إلى نموذج أسبورن في حل المشكلات الإبداعي (CPS) Creative Problem Solving ، وقد استند هذا النموذج بشكل كبير على تقنيات العصف الذهني، ويعتمد نموذج أسبورن في حل المشكلات الإبداعي على وجود خمس مراحل رئيسة هي: وجود حقيقة، ثم وجود مشكلة، ثم وجود فكرة، ثم وجود حل، ثم قبول الحل. ويعتمد هذا النموذج على استخدام طريقتي التفكير التباعدي والتقاربي معاً (Plsek, 1997).

وقد توصل سلبور ن المشار له في دراسة آل عامر (2009: 65) إلى أربعة أساليب يمكن من خلالها الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات تمثلت باستبعاد نقد الأفكار بمجرد ظهورها وتأجيل ذلك إلى وقت لاحق، و عرض أية أفكار تخطر ببال الفرد مهما كانت غريبة، وتشجيع إبراز أكبر عدد ممكن من الأفكار المتدفقة، والعمل على زيادة عدد الأفكار وأصالتها وأخيراً إنشاء الروابط بين الأفكار بمختلف الطرق بهدف الوصول إلى الأفكار الإبداعية

**ثالثا- نموذج تورانس** (Model Torrence)

طرح تورنس نموذجه في حل المشكلات الإبداعي من خلال رؤيته للإبداع بأنه عملية يتم فيها تحسس المشكلات والوعي بها، وبمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها، ثم صياغة فرضيات جديدة، ثم التوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، ثم البحث عن حلول، ثم تعديل الفرضيات وتوصيل النتائج (جروان، 2008).

**رابعا- نموذج ألتشولر (تريز):** (TRIZ)(Olicholr model)

يعد نموذج أو نظرية تريز (TRIZ) من النظريات التي عالجت حل المشكلات الإبداعي بطريقة استقرائية؛ فقد توصل العالم السوفياتي ألتشولر (Altshuller) لهذه النظرية من خلال تحليل عدد كبير من براءات الاختراع، ويرى أنصار هذه النظرية أنها تقوم على مجموعة من الافتراضات ومنها أن الحل المثالي هو النتيجة التي يرغب الفرد في الوصول إليها، وأن التناقضات الموجودة في نظام ما تلعب دورا أساسيا في قيام الفرد بحل المشكلات بطريقة إبداعية للتخلص من هذه التناقضات، وأن الإبداع عملية منتظمة ومنهجية تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات، ومن هنا فقد توصل إلى

أربعين مبدأ للإبداع منها التقسيم أو التجزئة، والاستخلاص أو الفصل، والربط أو الدمج، والتعشيش أو الاحتواء، والقلب أو العكس، والخدمة الذاتية،... إلخ (Kunst & Clapp, 2002).

**خامسا- نموذج تريفنجرو أساكسن ودروفال:** (Treffinger& Isaksen & Dorval model)

قام تريفنجر وأساكسن ودورفال (Treffinger, Isaksen & Dorval, 2002) بتطوير نموذج لحل المشكلات الإبداعي يعتمد على طريقة التفكير التباعدي، حيث انتقدوا نموذج أسبورن لأنه يوحي بأن حل المشكلات الإبداعي يمثل عمليات خطية ومتتابعة، وقد ركزوا في نموذجهم على العمليات التي يقوم بها الفرد وعلى إمكانية استخدامه لأية خطوة في النموذج ضمن التتابع الصحيح مقارنة مع التركيز على المخرجات فقط، وذلك من خلال إيمانهم بأن تطبيق الخطوات بشكل سليم سيقود في النهاية إلى مخرجات سليمة، ويتضمن نموذج أساكسن وزملائه ثلاثة مكونات تشتمل على ست مراحل رئيسية:

أولا- فهم المشكلة، ويشمل ثلاث مراحل فرعية وهي :

أ- فرص البناء التي تتطلب من الفرد المعني بحل المشكلة أن يولد الفرص الممكنة، والتحديات ليأخذها بالاعتبار أثناء حل المشكلة وتعريفها.

ب- استكشاف البيانات الذي يتم من خلال اختبار عدد من مصادر البيانات من جوانب مختلفة، ثم اختيار البيانات الأكثر أهمية.

ج- مشكلات التنظيم أو التشكيل التي تتطلب من الفرد أن يولد ويختار المشكلة الأكثر أهمية مع

الأخذ بالاعتبار الطرق المختلفة لوضع المشكلة، وصياغتها بشكل محدد.

ثانياً – توليد الأفكار ويشمل مرحلة واحدة، حيث يتم توظيف إنتاج العديد من الأفكار المختلفة وغير العادية، وتحديد أفضل هذه الأفكار وأكثرها احتمالية للحل.

ثالثاُ – التحضير للفعل، ويستخدم الخطوتين التاليتين:

أ- تطوير الحلول التي تتطلب من الفرد أن يجد طرقا لإيجاد الحلول القوية المرجوة، والتي تحتاج إلى تحليل وتقويم الأقدمية (وجود حلول سابقة للمشكلة)وإعادة التعريف.

ب_ بناء القبول ويتضمن اعتبار المصادر المتنوعة من المساندة، والمعارضة، وتشكيل الفعل المحدد لتسويق الحل. علما بأن المراحل السابقة كلها تعتمد على تطبيقات العصف الذهني في توليد الأفكار بنشاط.

وقد حدد أبو جادو ونوفل ( 2007) أن نموذج حل المشكلات الإبداعي يمر بست مراحل هي:

1- الشعور بالمشكلة : وتشمل هذه المرحلة النظر في الاتجاهات والخبرات والمصالح مع الحرص على الاهتمام بعدد من الموضوعات العامة التي يمكن أن تعتمد للحل الإبداعي

2- إيجاد المشكلة: في هذه المرحلة يتم اتخاذ العديد من الأسئلة بعين الاعتبار، والعديد من عبارات المشكلة لجمع المعلومات.

3- البحث عن المعلومات: تؤدي هذه المرحلة إلى زيادة الوعي بالمشكلة من خلال الوقائع المتاحة والمعرفة والمعلومات والمشاعر فيما يتعلق بالمشكلة من المرحلة السابقة.

4- إيجاد الأفكار: تشمل هذه المرحلة البحث عن الكثير من الإجابات أو الأفكار المقترحة أو على السؤال أو المشكلة التي يتم اختيارها من قبل.

5- إيجاد الحل الأمثل: تتضمن هذه الخطوة نتائج الحل من خلال تحديد معايير تقييم الأفكار الواعدة ثم اختيار المناسب منها. ووفقا لذلك، يتم تحليل الأفكار وتنظيمها.

6- القبول: في هذه الحالة يتم التركيز على النظر في بعض العناصر التي قد تؤثر على الاستخدام الناجح للحل المقترح، بالإضافة إلى الصعوبات التي من الممكن أن تواجه تطبيق هذا الحل.

يتضح من نماذج حل المشكلات الإبداعي أنها دمجت بين أسلوب حل المشكلة والتفكير الإبداعي، إذ يتم التركيز في أسلوب حل المشكلة على تعريف أو تحديد المشكلة بشكل كبير، ويبدأ التفكير الإبداعي بالعمل في الإحساس بالمشكلة وذلك لأن المبدع يرى الأشياء من زوايا أخرى غير تقليدية، وغير تلك التي ينظر من خلالها الآخرون، كما يعمل التفكير الإبداعي بشكل رئيس أثناء حل المشكلة الجديدة لتوليد الحلول أو البدائل، فيتم توظيف مهارات الطلاقة والأصالة والمرونة والإفاضة للوصول إلى تلك الحلول، ثم الوصول إلى الحل الأمثل الذي يعد حلاً أصيلاً مناسباً مع ظروف المشكلة وواقعها وا ٕمكانية تطبيقه. وقد أخذت الدراسة الحالية بهذا المنظور للتوصل إلى قدرات الطلبة الموهوبين في حل المشكلات الإبداعي.

**الإبداع عند الموهوبين:**

تتكرر مجموعة من السمات والخصائص لدى الموهوبين تسهم في تميز الإبداع لديهم مثل القدرات العلمية العالية، والدافعية، والاستقلالية، وحب المغامرة، والسعي وراء المجهول، وحب الاستطلاع، والحدس، وتحمل الغموض الذي يصاحب التعامل مع حلول المشكلات الصعبة كصفة

مهمة في شخصيتهم وسلوكهم، ورفض الانقياد إلى التقليدية والنمطية، والميل للأنشطة التي تتطلب الإبداع، ويوجد لدى الموهوبين مجموعة من القدرات والمهارات الإبداعية التي تشكل بمجملها تفكيرا إبداعيا لديهم، ومن هذه القدرات والمهارات (ديفس وريم، 2001):

- الطلاقة: وهي القدرة على إنتاج أفكار عديدة للمشكلات ذات النهايات المفتوحة، ويمكن أن تكون الأفكار لفظية، أو غير لفظية كالرياضة والموسيقى.
- المرونة: وهي القدرة على تنويع الأفكار المقدمة، والتفكير على مستويات مختلفة، أو إبداء نظرة نحو موقف معين من وجهات نظر مختلفى ورؤى متعددة الأبعاد.
- الأصالة:وهي قدر ة التميز التي تمثل الإتيان بأفكار جديدة بعيدة عن التبعية التقليدية.
- الإفاضة أو التفاصيل: وهي القدرة على إضافة تفاصيل لفكرة ما، وتتضمن التطوير والتحسين والابتكار، وتنفيذ الفكرة تطبيقيا.
- الحساسية نحو المشكلات: وهي القدرة على إيجاد المشكلات واكتشافها، ورصد الصعاب، وتحديد المعلومات المفقودة، وطرح التساؤلات الجيدة،
- تحديد المشكلة: وهي القدرة على تعريف المشكلة بشكل جيد من خلال تحديد المهم من غير المهم في المشكلة، وتوضيحها وتبسيطها، وتعريف المشكلات الفرعية فيها، وطرح تعريفات بديلة لها، ثم تعريفها بشكل محدد.
- التخيل البصري: وهي القدرة التخيلية في رؤية ذهنية، واستخدام العقل للسيطرة على التصورات والأفكار.

- التحليل: وهي القدرة على تحليل التفاصيل، وعزل الكل بتقسيمه إلى أجزاء.
- التركيبوهي القدرة على رؤية العلاقات والترابط، وتجميع الأجزاء في إطار كلي عملي وا إبداعي.
- التحويل وابتكار الجديد: وهي القدرة على تبني أشياء وأفكار واستعمالات أخرى بديلة ومبتكرة، ورؤية معان جديدة، وتطبيقات أخرى للفكرة أو تحويلها لإبداع آخر.
- تجاوز العادي والتوسع الفكري: وهي القدرة على الابتعاد عن العادي والمألوف المتكرر، والعبور نحو المجهول، واستعمال الموضوعات والأشياء بطرق جديدة.
- الحدس الوجداني: وهي القدرة على استبصار العلاقات من خلال جزئيات بسيطة جدا من المعلومات، والقدرة على قراءة ما بين السطور وما وراء الكلمات.

استعرض الفصل مفاهيم القيادة العامة ونظرياتها وأنماطها والمهارات القيادية لدى الموهوبين، كما استعرض يأضا مهارات حل المشكلات الإبداعي من خلال التعريف والخصائص، و أهم النماذج والخصائص الإبداعية لدى الموهوبين، ومن خلال ذلك يتضح أن كلاً من مهارات القيادة وحل المشكلات الإبداعي تعد من الخصائص المميزة للطلبة الموهوبين، وتبقى هذه المهارات كامنة ولا توظف بالشكل السليم إلا إذا أتيحت لها الفرصة لأن تفعل من خلال الأنشطة المدرسية والحياتية المناسبة، ويرى الباحث أن الاهتمام بالمهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي في العملية التربوية يبقى رهينامبدى قناعة العاملين في قطاع التربية بالإضافة إلى المعرفة بالإجر اءات التي من شأنها أن تعمل على تنميتها، وتكافل الجهود بين المجتمع والمدرسة.

## الدراسات السابقة

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وقد تم تنظيمها وترتيبها من الأقدم إلى الأحدث زمنياً، وكذلك تم تصنيفها ضمن المحاور الآتية:

### الدراسات المتعلقة بالمهارات القيادية:

أجرى كارنيس ودي ليو (Karnes & D'llio, 1989) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المواقع القيادية والصورة النمطية لدور الجنس لدى الأطفال المتفوقين، وتكونت عينة الدراسة (59) طالبا موهوبا، و(48) طالبة موهوبة من طلبة الصف الرابع وحتى السادس الذين كانوا ملتحقين في برنامج خاص للموهوبين، وتم تقديم قائمة لهم تحتوي على (34) موقعاً قيادياً، ثم طلب منهم تحديد الشخص الذي يستطيع أن يحل في الموقع القيادي، الرجال أم النساء أم كلاهما معا. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذكور كانوا أكثر ميلا من الإناث لامتلاك الصورة النمطية لدور الجنس التقليدي في القيادة.

و أجرى بسلاند (Bisland, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن تطور مهارة القيادة لدى الطلبة المتفوقين في أمريكا ودور المعلمين في تطوير هذه المهارة. تكونت عينة الدراسة (77) طالباً من الطلاب المتفوقين الذين تم تدريبهم على مهارات خاصة بتطوير القيادة. و أظهرت النتائج وجود تطور للمهارات القيادية عند الطالب الموهوب؛ كالقدرة على بناء علاقات جديدة، و المرونة في العمل والتفكير، والقدرة على فهم المفاهيم الغامضة، وتعلم فنون جديدة في اللغة، و القدرة على وضع الخطط الخاصة بحل المشكلات، كما أظهرت النتائج أن المدرسة قادرة على تطوير مهارات القيادة

عند الطلاب المتفوقين من خلال إعطائهم دروس قصيرة تركز على القيادة والشخصيات القيادية من خلال القصص التاريخية والخبرات الماضية.

وأجرى يونغ وكابيليوس (Young & Kubilius, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي والحكم الأخلاقي والمهارات القيادية لدى المراهقين المتفوقين، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من طلبة المدارس العليا المتفوقين والملتحقين ببرامج الإثراء القيادي، والبرامج الأكاديمية، وقد أشارت النتائج إلى عدم اختلاف الذكور عن العينة المعيارية في الذكاء الانفعالي، في حين اختلفت الإناث عن العينة المعيارية في الذكاء الانفعالي، وبغض النظر عن الجنس فقد سجل الطلبة المتفوقون درجات عليا في القدرة على التكيف، لكنهم سجلوا درجات أقل في إدراة الضغوط، القدرة على التحكم بالاندفاع، والحكم الأخلاقي، في حين سجل الطلبة المتفوقون مستويات عليا في المهارات القيادية.

وهدفت الدراسة التي أجراها فايفر وجاروسيويتش (feiffer & Jarosewich, 2007) إلى الكشف عن الاختلافات في تقديرات المدرسة بين الطلبة المتفوقين في العمر والعرق والجنس، وقامت الدراسة بتحليل عينة معيارية من نتائج مقياس تقدير المعلم المصمم لتقييم وتحديد الطلبة المتفوقين والمكون من مقاييس متعددة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين للطلبة المتفوقين تعزى للعمر والعرق، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين للطلبة المتفوقين تعزى للجنس، حيث وجدت فروق لصالح الإناث في ثلاثة مقاييس من أصل ستة وهي: القدرة القيادية، والقدرة الفنية، والدافعية.

وأجرت العبويني (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم والسلوك القيادي، والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من(240) طالباً وطالبه من المتفوقين في مدرسة اليوبيل.واستخدمت الدراسة مجموعة من المقاييس من بينها مقياس السلوك القيادي الذي اشتمل على أربعة مهارات قيادية هي (المبادأة، والسيطرة، والاعتراف، والتكامل). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة السلوك القيادي في جميع المهارات القيادية لدى الطلبة المتفوقين كانت مرتفعة باستثناء مهارة السيطرة حيث كانت درجة ممارستها من قبل الطلبة المتفوقين متوسطة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القيادية لدى الطلبة المتفوقين تعزى للصف الدراسي، والجنس.

وأجرى الفرح والسراج (2008) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين السمات القيادية والمشكلات الانفعالية والصحية لدى فئة الطلبة الموهوبين في الصف التاسع بمدرسة اليوبيل عمان الأردن، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ضعيفة بين السمات القيادية والمشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين، وكذلك امتلاك الطلاب الموهوبين لسمات قيادية أعلى من أقرانهم العاديين، وقد وجدت هذه الدراسة فروق في السمات الإبداعية عند الطلبة الموهوبين لصالح الذكور.

كماأجرى الزعبي ويوسف (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين، وشملت العينة (385) طالباً وطالبة موهوبة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وقد طبقت الدراسة مقياسين؛ هما مقياس المهارات القيادية الذي اشتمل على أربع مهارات قيادية (المبادأة، التكاملية،

السيطرة، الاعتراف)، ومقياس تقدير الذات الذي يقيس تقييم الطالب لنفسه. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين درجات أفراد الدراسة على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على المهارات القيادية الأربع (المبادأة، التكاملية، السيطرة، الاعتراف)، بالإضافة إلى الدرجة الكلية على مقياس المهارات القيادية، كما توصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للمهارات القيادية، وأظهرت النتائج تفوق طلبة الصف الثامن في المهارات القيادية مقارنة مع طلبة الصفين التاسع والعاشر. في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائيا تعزى للجنس، والصف الدراسي في تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

وقام بدح ومحمد (2013) بدراسة هدفت إلى مقارنة السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين بالطلبة العاديين في ضوء متغيري مكان الإقامة والدخل الشهري للأسرة، وشملت العينة (337) طالبا وطالبة موهوبة في الصف العاشر الأساسي من طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدن إربد والسلط والزرقاء، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعا، في حين كان لدى الطلبة العاديين متوسطا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك القيادي تعزى لكل من مكان الإقامة لصالح طلبة السلط ومستوى دخل الأسرة لصالح الطلبة ذوي الدخل أقل من (500) دينار شهري.

**الدر اسات المتعلقة بحل المشكلات الإبداعي:**

أجر ى أبو جادو (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي،

وتكونت عينة الدراسة من (110) طالب وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي بفروعه الثلاثة ممثلة بمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس أو للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي بفروعه الثلاثة.

وهدفت دراسة فريحات (2004) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نموذج أوزبورن لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين فيإلمر اكز الريادية في الاردن. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من طلبة الصفين الثامن والتاسع في المركز الريادي بعجلون، وزعو ا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي في حل المشكلات الإبداعي في مهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

و أجرى الرافعي (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تأثير بعض مبادىء الحلول الابتكارية وفق نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي بمنطقة عسير، وتكونت عينة الدراسة من ( 50 ) طالبا من الموجودين في مركز رعاية الموهوبين في منطقة عسير واستخدم الباحث مقياس تورانس لقياس التفكير الابتكاري بصورته الشكلية (أ) والبرنامج التدريبي على بعض مبادىء الحلول الابتكارية للمشكلات وفق نظرية تريز، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياس البعدي للطلاقة والمرونة والأصالة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الابتكاري باستخدام مبادئ نظرية تريز.

وأجرت آل عامر (2008) دراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج يقوم على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية حل المشكلات الرياضية ابداعيا وبعض مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي على عينة مكونة من (60) طالبةتم اختيار هم بطريقة عشوائية من طالبات الصف الثالث المتوسط المتفوقات بمدينة حائل، وفق محكي التحصيل الدراسي العام والتحصيل في مادة الرياضيات ، ومصفوفة رافن المتتابعة للذكاء، وترشيح المعلمات وأولياء الأمور، واستخدام الباحث مجموعة تجريبية و ضابطة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في القدرة على حل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي ممثلا بمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة، ومهارات التواصل الرياضي ممثلا بمهارات الكتابة، والقراءة، والتحدث، والاستمتاع، والتمثيل لصالح افراد المجموعة التجريبية.

وهدفت الدراسة التي أجرتها روبنسون (Robinson, 2009) إلى الكشف عن تأثير الجوانب الانفعالية الإيجابية (الهدوء، والإثارة) والسلبية (الغضب، والخوف) على حل المشكلات الإبداعي، وشملت العينة (76) طالبا من طلبة جامعة نبراسكا في أمريكا تراوحت أعمارهم بين (18) عاما إلى (47) عاما، واستخدمت الدراسة مشكلات تتطلب إيجاد حلول إبداعية لقياس حل المشكلات الإبداعي، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا للجوانب الانفعالية الإيجابية والسلبية في حل المشكلات الإبداعي.

وأجرى الزهيمي (2010)دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية تدريس إستراتيجية مبنية على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (132) طالبا وطالبة من

طلاب الصف التاسع الأساسي، قسمت إلى مجموعتين تجريبية (66) طالبا وطالبة وضابطة (66) طالبا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة الضابطة وذلك في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الهندسية لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الذكور في المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية وذلك في اختبار حل المشكلات الهندسية لصالح الطالبات.

وأجرت بايرن وشبمان وممفورد (Byrne, Shipman & Mumford, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التنبؤ والتخطيط في تنمية حل المشكلات الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على التخطيط والتنبؤ في تنمية حل المشكلات الإبداعي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة شو وياي لن (Cho & Yi Lin, 2011) إلى التحقق من العلاقة التنبؤية لتعاملات الأسرة مع الموهوب، والدافعية الداخلية والخارجية، والاعتقادات الزائدة حول ذكاء ابنهم الموهوب بالثقة في الذكاء وحل المشكلات الإبداعي في الرياضيات والعلوم، وتكونت عينة الدراسة من (733) طالبا موهوبا علمياً في كوريا من الصف الرابع وحتى الصف الثاني عشر، بالإضافة إلى (71) طالباً متفوقاً في الصف الخامس والصف العاشر الذين شاركوا سابقاً في مسابقة الأولمبياد بالرياضيات، و أظهرت النتائج أن نهج الأسرة الإيجابي (الفعال) يتنبأ بشكل مباشر بممارسات حل المشكلات الإبداعي في الرياضيات والعلوم، وبشكل غير مباشر خلال تعزيز الثقة في الذكاء، والدافعية الداخلية التي تتنبأ بحل المشكلات الإبداعي للطلاب في الرياضيات والعلوم، وكانت الثقة بالنفس

أفضل متنبأ به لحل المشكلات الإبداعي لطلاب الصف الخامس والعاشر الموهوبين علمياً لكن ليس للرياضيين، كما لم تظهر الدراسة فروق دالة إحصائيا بين طلبة المراحل الثلاث (الأساسية الدنيا، المتوسطة، الثانوية) في حل المشكلات الإبداعي.

وتناولت الدراسة التي أجرتها عريقات (2012) إلى التعرف إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ في تنمية حل المشكلات الإبداعي لدى الموهوبين في المراكز الشبابية في إقليم الأردن التابعة للمجلس الأعلى للشباب، وشملت عينة الدراسة (60) شابة موهوبة علميا وأدبيا وفنيا في إقليم الوسط، وقد تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم بناء وتطبيق برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح على المجموعة التجريبية ويتضمن مشكلات تحليلية وا إبداعية وعملية، كما تم استخدام مقياس حل المشكلات الإبداعي بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي في تنمية جميع مهارات حل المشكلات الإبداعي (تحديد المشكلة، والطلاقة، والمرونة، والأصالة، اختيار الحل الأمثل، والمهارة العملية للحل) بالإضافة إلى الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي، كما أشارت النتائج وجود أثر لنوع الموهبة في مهارة واحدة لحل المشكلات الإبداعي ألا وهي المهارة العملية وكان لصالح ذوات الموهبة العلمية، في حين لم تكشف النتائج عن وجود أثر لنوع الموهبة في المهارات الأخرى والدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي.

و أجرى القبالي ( 2012) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وشملت عينة الدراسة ( 32 ) طالبا من الصف الثالث المتوسط ( التاسع) بمدارس المملكة

موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات؛ هما مقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس الدافعية للإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز تعزى للبرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية. وهدفت الدراسة التي أجراها محمد وميكر ولوبارت (Mohamed, Maker & Lubart, 2012) إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء على اختبار الإنتاج الإبداعي غير اللفظي وأنشطة الحل الإبداعي للمشكلات، وذلك لمعرفة فيما إذا كان الإبداع يقتصر على مجال محدد أو أنه يمثل مجالا عاما يشمل كل الأنشطة، حيث استخدمت ثلاثة أنشطة مختلفة للحل الإبداعي للمشكلات (الرياضيات، الفنون البصرية، واللغة الشفهية)، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (135) طالبا وطلبة من طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس جنوب غرب الولايات المتحدة من ذوي المرجعيات الثقافية المتنوعة. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين الأداء على اختبار الإنتاج الإبداعي وأنشطة حل المشكلات الإبداعية، وجدت علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين أنشطة اللغة الشفهية والدرجة الكلية على اختبار الانتاج الإبداعي غير اللفظي، في حين لم توجد دلالات إحصائية للعلاقة بين أنشطة الرياضيات والفنون البصرية والدرجة الكلية على اختبار الإنتاج الإبداعي غير اللفظي، وقد استنتجت الدراسة بأن الإبداع يمتلك مجالين أحدهما عام والآخر محدد، وقد ظهرت عناصر المجال المحدد بشكل بارز أكثر من عناصر المجال العام للإبداع، وأوصت الدراسة المربين بضرورة أن يراعوا تقييم الإبداع في المجال المحدد لوضع الطلبة في برامج خاصة للطلاب الموهوبين بدلاً من الاعتماد فقط على مقاييس المجال العام للتفكير التباعدي والإبداع .

**الدرسات المتعلقة بالقيادة وحل المشكلات الإبداعي:**

أجرى الشنار المشار إليه في طعمة (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي والقدرة على التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة ألمنيا بمصر. وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة، حيث استخدمت مقياس للسلوك القيادي، ومقياس للقدرة على التفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين السلوك القيادي والقدرة على التفكير الإبداعي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك القيادي تعزى إلى متغير التحصيل، أي أن ذوي التحصيل العالي كانوا أفضل في السلوك القيادي من ذوي التحصيل المنخفض.

وهدفت دراسة مايرز وسليفر (Mayers & Silavir, 2006) إلى التحقق من العلاقة بين الإبداع في حل المشكلات والقيادة، وتكونت عينة الدراسة من (122) طالباً وطالبة من طلبة الصفين العاشر والحادي عشر في أوهايو بالولايات المتحدة، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين؛ الأولى يتميزون بالقيادة وتلقت تدريبا على الإبداع وطرح الأفكار الأصيلة للوصول إلى النتائج (حل إبداعي)، أما الثانية فقد تدربت على النتائج التي تم التوصل لها (حل تقليدي)، أشارت النتائج إلى أن المجموعة الأولى كانت أفضل من الثانية في حل المشكلات الإبداعي من المجموعة الثانية،مما يشير إلى وجود علاقة قوية بين القيادة وحل المشكلات الإبداعي.

وأجرى فولك (Volic, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم التعاوني في تنمية القيادة وحل المشكلات الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (137) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية بولاية

أوهايو بالولايات المتحدة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقت الدراسة برنامج حل المشكلات المستقبلية الذي ينمي مهارات الطلبة في التفكير الإبداعي والتخطيط للمستقبل والقيادة، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التربيبي في تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعي والقيادة، حيث ارتفعت نسب الطلبة الذين تدربوا على البرنامج في كل من مهارات القيادة وحل المشكلات الإبداعي وهذه النتيجة تشير إلى وجود علاقة قوية بين الإبداع والقيادة، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في كل من القيادة وحل المشكلات الإبداعي تعزى للجنس.

وهدفت دراسة كارنيس وسوزان (Karnes& Susan, 2007) الكشف عن الخصائص الشخصية للطلبة القياديين، بالإضافة إلى بيان أهمية تنمية وتطوير المواهب القيادية عند الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (515) مدرسة ثانوية في المسسيبي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم اختيار مجموعتين من طلابها العاديين والمتفوقين، وقد أشارت النتائج إلى أن تحديات المستقبل تواجه مختلف الطلاب في مختلف مستوياتهم العقلية، لاسيما الطلبة المتفوقين منهم، كما بينت الدراسة أن الطالب الموهوب يتمتع بخصائص قيادية متعددة منها: الرغبة في النقد،و القدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية، و القدرة على رؤية علاقة جديدة،و المرونة في التفكير، والقدرة على تحمل الغموض، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، من خلال إعطائهم أدوار قيادية من قبل الأهل، والمدرسة، والجامعات، والمنظمات الشبابية من خلال عمل الأنشطة.

وأجرى كيم (Kim, 2009) دراسة هدفت إلى اختبار تأثير العوامل المؤثرة في المهارات القيادية لدى طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين والعاديين، وشملت العينة (2343) طالبا وطالبة موهوبون في

مدارس كوريا، واختبرت الدراسة تأثير أربعة عوامل رئيسة في المهارات القيادية هي العامل المعرفي، والعامل الفعال الذي يشتمل على الشخصية الإبداعية والسعادة، والعامل التعليمي، والعامل الأسري، وقد تم استخدام التحليل العاملي للتعرف على مدى تأثير العوامل. وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بالطلبة الموهوبين والعاديين معا أن العوامل المساهمة في المهارات القيادية بالنسبة للأهمية هي على الترتيب: العامل الفعال، ثم العامل المعرفي، ثم العامل التعليمي، ثم العامل الأسري. وشكلت العوامل الأربعة (77 %)من متغيرات المهارات القيادية للطلبة وكانت جميع العوامل و عظمر ها ذات دلالات إحصائية. وكشفت مقارنة النتائج للتحليل المنفصل لكل من الطلاب الموهوبين والعاديين أن المتغيرات والعناصر المساهمة في المهارات القيادية لكلا المجموعتين كانت مختلفة تماماً، فبالنسبة للطلبة الموهوبين كانت الثقة بالنفس،و علاقة الأقران، و طلب المساعدة،و التنظيم الذاتي،و الاستقلال والمخاطرة هي الأهم في الترتيب من حيث القوة ، أما بالنسبة للطلبة العاديين فكانت علاقة الأقران، و الثقة بالنفس،و الخيال، و تعلم المدرسة، و تنظيم المجهود،و التماسك،و المحاكاة، وتنظيم الوقت هي الأهم في الترتيب من حيث القوة. وتعلقت عناصر الخيال وتعلم المدرسة سلبياً بالمهارات القيادية، كما تم الإشارة إليه في التحليل الأولي لكلا المجموعتين من الطلاب، وقد استنتجت الدراسة أن الطلاب الأكبر سنا يميلون إلى إظهار ثقة أقوى بالنفس ومهارات شخصية أفضل. وأوصت الدراسة صانعي القرار بأن يدرجوا تعلم القيادة كجزء من تعلم الموهبة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

تبين بعد استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على ثلاثة محاور هي: الدراسات ذات الصلة بالمهارات القيادية، وحل المشكلات الإبداعي، والقيادة وحل المشكلات الإبداعي معا. وكان المبرر من

هذا التقسيم التعرف إلى نهج الدراسات في متغيري القيادة وحل المشكلات الإبداعي، والاستفادة من أدواتها ونتائجها التي تسهم في مناقشة نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالمتغيرات المشتركة. وقد لوحظ من هذه الدراسات التنوع في تناولها لحل المشكلات الإبداعي، إذ يتضح أن غالبية الدراسات ركزت على حل المشكلات الإبداعي لمادة من المواد التعليمية، كما تناول البعض الآخر من هذه الدراسات برامج تدريبية مستندة إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات ومهارات الحل الإبداعي وتطوير مهارات حل المشكلات الإبداعي وفاعلية هذه البرامج، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تناولت العلاقة القائمة بين المهارات القيادية، ومهارات حل المشكلات الإبداعي للطلبة الموهوبين ، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة.

ويتضح من الدراسات ذات الصلة بالمهارات القيادية أنها ركزت على علاقة المهارات القيادية بمتغيرات مختلفة كالعمر والجنس والذكاء الانفعالي وتقدير الذات والتكيف الاجتماعي، وشملت عينات هذه الدراسات طلبة موهوبين وأحيانا عاديين، وتتميز الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في أنها درست متغير حل المشكلات الإبداعي مع المهارات القيادية، وقد استفادت الدراسة الحالية من الأداة المستخدمة في دراسة العبويني (2008) والزعبي ويوسف (2013) لقياس المهارات القيادية التي تشمل مهارات المبادأة والاعتراف والسيطرة والتكامل. ويتضح من نتائج الدراسات أنها تضاربت حول تأثير الجنس في المهارات القيادية؛ فقد توصلت دراسة كارنيس ودي ليو (Karnes & D'Ilio, 1998) إلى وجود دور نمطي للجنس في القيادة بمعنى أن القيادة نمطيا تتبع الذكور، وتوصلت دراسة فايفر وجاروسيويتش (Pfeiffer & Jarosewich, 2007)إلى تفوق الإناث في المهارات القيادية، في حين توصلت دراسة الزعبي ويوسف (2013) إلى عدم اختلاف الذكور عن الإناث في المهارات

القيادية.

ويتضح من الدراسات ذات الصلة بمهارات حل المشكلات الإبداعي أن بعضها ركز على بناء برامج تدريبية مبنية على أسلوب حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي على اعتبار أن حل المشكلات الإبداعي متغير مستقل، في حين ركز البعض الآخر دراسة أثر برامج مختلفة كالذكاء الناجح في تنمية حل المشكلات الإبداعي على اعتبار أن حل المشكلات الإبداعي متغير تابع. ووجدت دراسات أخرى درست علاقات ارتباطية بين حل المشكلات الإبداعي بالأداء على اختبار الإنتاج الإبداعي غير اللفظي كدراسة محمد وزملائه (Mohamed & et al., 2012)، ويتضح من العينات المستخدمة أنها تراوحت بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، وقد استفادت الدراسة الحالية من المقياس الذي طبقته عريقات (2012) لقياس حل المشكلات الإبداعي، وذلك لاشتماله على مهارات مدمجة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي. ويتضح من نتائج الدراسة وجود علاقات سببية بين حل المشكلات الإبداعي والتفكير الإبداعي والذكاء الناجح، كما يتضح وجود تضارب بين الدراسات في أثر الجنس على حل المشكلات الإبداعي حيث وجد الزهيمي (2010) تفوق الإناث على الذكور في حل المشكلات، في حين لم يجد أبو جادو اختلافات بين الجنسين في ذلك.

ويتضح من الدراسات التي ربطت بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي، أن بعضها قد درس العلاقة بين القيادة والتفكير الإبداعي عموما كما في دراسة الشنار المشار لها في طعمة (2006)، وبعضها درس السمات القيادية كما في دراستي كارنيس وسوزان (Karnes& Susan, 2007) الفرح والسراج (2008)، أما بعضها الآخر فقد درس أثر برامج تدريبية في تنمية المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي كما في دراسات فولك (Volic, 2006) مايرز وسليفر ( & Mayers

(Silavir, 2006)، في حين درس كيم (Kim, 2009) تأثير العوامل المختلفة ومن بينها الإبداعية على المهارات القيادية. وبالنظر لأهداف هذه الدراسات يتضح أنها تختلف عن هدف الدراسة الحالية، إذ لا توجد دراسة درست العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي صراحة كما في الدراسة الحالية، إنما درس القيادة عموما مع ملامح إبداعية أو مهارات التفكير الإبداعي التي تعد جزءا من مهارات حل المشكلات الإبداعي، ويبدو أن الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي قد انطلقت من افتراض مسبق ألا وهو وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، لكن هذا الافتراض كان يجب أن يتم التحقق منه في مثل هذه الدراسات. كما يتضح أن الدراسات طبقت على عينات من طلبة موهوبين وأحيانا عاديين أو غير موهوبين، ومن مراحل دراسية مختلفة. في حين طبقت الدراسة الحالية على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة.

# الفصل الثالث

# الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الدراسة لتحقيق أهدافها، حيث تضمن الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداتي الدراسة وطرق التحقق من صدقهما وثباتهما، بالإضافة إلى الإجراءات والمتغيرات، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات الموهوبين والموهوبات بالمرحلة المتوسطة في ثلاثة صفوف، هي: الأول المتوسط، والثاني المتوسط، والثالث المتوسط، بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، والمسجلين خلال الفصل الدراسي الأول من العام (1435/1434)هـ الموافق (2014/2013)م، حيث بلغ عددهم (420) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين ، والجدول الآتي يظهر توزيع مجتمع الدراسة وفقا للجنس والصف ا لدراسي.

**الجدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وفقا للجنس والصف الدراسي**

| الجنس / الصف | الذكور | الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| الأول المتوسط | 128 | 71 | 199 |
| الثاني المتوسط | 96 | 52 | 101 |
| الثالث المتوسط | 80 | 40 | 120 |
| المجموع | 304 | 163 | 420 |

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك حيث تم إختيار العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية من خلال تحديد مدارس الذكور والإناث التي تشتمل على الصفوف الثلاثة المتوسطة في مدينة تبوك، ثم تم تقسيم المجتمع إلى ست طبقات هي (الأول المتوسط ذكور، الأول المتوسط إناث، الثاني المتوسط ذكور، الثاني المتوسط إناث، الثالث المتوسط ذكور، الثالث المتوسط إناث)، وقد تم اختيار المدارس عشوائيا للطبقات الست بطريقة القرعة على اعتبار أن التطبيق يشمل جميع الطلبة الموهوبين في المدرسة المختارة، وقد تم اختيار (4) مدارس للذكور و(4) للإناث، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للجنس والصف.

**الجدول (2): توزيع عينة الدراسة وفقا للجنس والصف الدراسي**

| الجنس / الصف | الذكور | | الإناث | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة % | العدد | النسبة % | العدد | النسبة % |
| الأول المتوسط | 39 | 26 | 25 | 17 | 64 | %43 |
| الثاني المتوسط | 21 | 14 | 20 | 13 | 41 | %27 |
| الثالث المتوسط | 23 | 15 | 22 | 15 | 45 | %30 |
| المجموع | 83 | 55.3 | 67 | 44.7 | 150 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (2) أن (83) فردا يمثلون (55.3) % من إجمالي عينة الدراسة من الذكور مقابل (67) فردا يمثلون (44.7%)، من الإناث. كما يشير الجدول إلى أن (64) من أفراد الدارسة يمثلون ما نسبته (43)% من إجمالي أفراد الدراسة من الصف الأول المتوسط ، في حين أن (41 ) منهم يمثلون ما نسبته (27)% من إجمالي أفراد الدراسة من الصف الثاني المتوسط، مقابل (45) منهم يمثلون ما نسبته (30)% من إجمالي أفراد الدراسة من الصف الثالث المتوسط.

**أداتا الدراسة:**

استخدمت هذه الدراسة أداتين لجمع بياناتها، والإجابة عن أسئلتها، هما مقياس المهارات القيادية، ومقياس حل المشكلات الإبداعي، وفيما يلي وصف لهذين المقياسين.

**أولاً – مقياس المهارات القيادية:**

تم استخدام مقياس المهارات القيادية من إعداد وتطوير العبويني (2008)، بعد تطويره للبيئة السعودية، والذي طبقته على عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس اليوبيل في الأردن، ويهدف هذا المقياس إلى قياس المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين، ويتكون المقياس أصلا من (36) فقرة، ، ويشتمل المقياس على أربع مهارات رئيسة للقيادة؛ هي المبادأة، والتكامل، والسيطرة، والاعتراف. وقامت العبويني (2008) بالتأكد من صدقه وثباته في البيئة الأردنية واتضح أنه يمتلك دلالات عالية من الصدق والثبات.

**صدق المقياس**

للتحقق من صدق المقياس قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من اعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية وبعض الجامعات السعودية، وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي حول مدى ملاءمة الفقرات لاهداف الدراسة سواء من حيث الصياغة أو المضمون وكذلك تحديد مدى ملاءمة المهارات في المقياس، وقد تم الأخذ بالتعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، وكانت تتعلق بالصياغات اللغوية.

**ثبات المقياس**

للتحقق من ثبات مقياس المهارات القيادية اختار الباحث عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة (عينة الثبات نفسها لمقياس حل المشكلات الإبداعي)، حيث تم توزيع ثم تم إعادة التوزيع بعد مضي فترة أسبوعين، هذا بالإضافة إلى استخدام الاتساق الداخلي باحتساب معادلة كرونباخ ألفا للحصول على ثبات مقياس الدراسة وفقا للأبعاد المختلفة. ويبين الجدول التالي ثبات مقياس المهارات القيادية بأبعادة المختلفة بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي.

**الجدول (3) معاملات ثبات مقياس المهارات القيادية بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي**

| المهارة | طريقة الإعادة | الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) |
|---|---|---|
| المبادأة | 0.78 | 083 |
| التكامل | 0.80 | 0.81 |
| السيطرة | 0.80 | 0.87 |
| الاعتراف | 0.82 | 0.81 |
| الكلي | 0.84 | 0.88 |

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الثبات بطريقة الإعادة تراوحت بين (0.78– 0.82) للمهارات الفرعية و(0.84) للمقياس ككل، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بين (0.81– 0.83) للمهارات الفرعية، و(0.88) للمقياس ككل، وتعد جميع هذه القيم مقبولة لغايات هذه الدراسة.

**تصحيح المقياس:**

تحصل كل فقرة إيجابية من فقرات المقياس على درجات من (1-5) وفقا للتدريج الذي يتبعها على النحو الآتي:تنطبق دائما ً (5) درجات، وتنطبق غالباً (4) درجات، وتنطبق أحيانا (3) درجات، وتنطبق نادرا ً (2)درجتان، ولا تنطبق أبدا ً (1) درجة واحدة، (علما بأن جميع فقرات المقياس إيجابية)، ثم يتم جمع الدرجات على كل مهارة من المهارات القيادية، ثم استخراج المتوسط الحسابي لكل مهارة، ثم استخراج المتوسط الكلي لاستخراج الدرجة الكلية للمهارات القيادية.

وتم اعتماد المعيار التالي لاستخراج مستويات المهارات القيادية لدى عينة الدراسة على هذا المقياس، وذلك بالاستناد إلى المعادلة التالية:

المدى= الفئة العليا- الفئة الدنيا (5-1= 4)

عدد الفئات = 3 (منخفض، متوسط، مرتفع)

طورل الفئة= المدى/عدد الفئات = 1.33

وبذلك يصبح المعيار للحكم على المستويات كالآتي:

- من 1- 2.33 منخفض
- من 2.34- 3.67 متوسط
- من 3.68- 5 مرتفع

**ثانيا– مقياس حل المشكلات الإبداعي:**

قام الباحث بتطوير مقياس لحل المشكلات الإبداعي ليتلاءم مع عينة الدراسة في منطقة تبوك بالمملكة العربية االسعودية، بالاستناد إلى المقياس الذي أعده الزعبي (2012) في البيئة الأردنية، وطبقته عريقات (2012)، ويقيس هذا المقياس مهارات حل المشكلات الإبداعي المتمثلة بالمهارات الست الآتية: مهارة تحديد المشكلة، مهارة الطلاقة في حل المشكلة، مهارة المرونة في حل المشكلة، مهارة الأصالة في حل المشكلة، مهارة اختيار الحل الأمثل للمشكلة، والمهارة العملية للحل. وقد قام الباحث بتغيير المشكلات المطروحة في المقياس الأصلي بحيث تتلاءم مع عينة الطلبة من حيث موضوع المشكلة، وسهولة ألفاظها ومناسبة ألفاظها للطلبة في البيئة السعودية ومناسبتها للمرحلة العمرية لهم، في حين تم الإبقاء على الأسئلة التي تلي المشكلات كما هي في المقياس الأصلي التي تهدف لقياس مهارة الأفراد في حل المشكلات الإبداعي، وقد شمل المقياس بصورته النهائية ثلاث مشكلات يتبعها أربعة أسئلة تقيس ست مهارات لحل المشكلات الإبداعي، وقد تحقق من صدق المقياس وثباته على الطلبة الموهوبين في منطقة تبوك.

ويعد هذا المقياس أدئيا، ويتضمن هذا المقياس ثلاث مشكلات تتطلب إيجاد حلول إبداعية، كما يتطلب المقياس قيام الأفراد بقراءة كل مشكلة من المشكلات المطروحة، ثم كتابة استجاباتهم عن أربعة أسئلة بعد نهاية كل مشكلة ليتم تصحيح أوراقهم في ضوء معايير التصحيح المحددة من قبل معد المقياس حيث يقيس السؤال الأول قدرة الفرد على تحديد المشكلة، أما السؤال الثاني فيقيس ثلاث مهارات من مهارات التفكير الإبداعي وهي مهارة الطلاقة، والمرونة، والأصالة في حل المشكلة، ويقيس

السؤال الثالث قدرة الفرد على إيجاد الحل النهائي الأمثل للمشكلة، أما السؤال الرابع فيقيس قدرة الطالب على التفكير الإجرائي أو العملي للحل الأمثل.

**_ صدق محتوى مقياس حل المشكلات الإبداعي:**

قام الزعبي (2012) بهدف التأكد من صدق مقياس حل المشكلات الإبداعي بعرضه على (10) محكمين من ذوي الإختصاص في مجال علم النفس التربوي ومناهج التدريس والقياس والتقويم، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين وتعديل اللازم حسب أرائهم. كما قامت عريقات (2012) بالتأكد من مناسبة المقياس للطلبة الموهوبين فيإلمر اكز الشبابية في الأردن.

وللتأكد من صدق المقياس، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في جامعة البلقاء التطبيقية، وبعض الجامعات بالمملكة العربية السعودية، وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي حول مدى ملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة سواء من حيث الصياغة أو المضمون أو الإجراء، وكذلك تحديد مدى ملاءمة المهارات في المقياس، بالإضافة إلى مدى ملاءمة المقياس لفئة الموهوبين في الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط، وقد تم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها ما نسبته 80% من السادة المحكمين. حيث تركزت معظم التعديلات على نواحي الصياغة اللفظية للمشكلات.

**ثبات مقياس حل المشكلات الإبداعي:**

قام الزعبي (2012) بالتأكد من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على عينة من (62) طالبة جامعية في كلية الأميرة عالية، حيث حسب معاملات الثبات باستخدام معادلة

كرونباخ ألفا لكل مهارة من مهارات حل المشكلات الإبداعي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الثبات للمهارات بين (0.70 – 0.86)، وبلغ معامل ثبات المقياس الكلي (0.89). كما قامت عريقات (2012) بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة الإعادة على عينة استطلاعية من المراكز الشبابية، وقد تراوحت معاملات الثبات للمهارات بين (0.72-0.82 )، وللمقياس ككل (0.85).

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) وذلك بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة موهوبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة، بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين هذين التطبيقين، بالإضافة إلى استخراج معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال احتساب معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة، والجدول (3) يظهر معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مهارة من مهارات الاختبار الست وللمقياس ككل.

**الجدول (4): معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمهارات حل المشكلات الإبداعي**

| المهارة | طريقة الإعادة | طريقة الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| تحديد المشكلة | 0.69 | 0.72 |
| الطلاقة | 0.76 | 0.77 |
| المرونة | 0.73 | 0.78 |

| المهارة | طريقة الإعادة | طريقة الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| الأصالة | 0.81 | 0.84 |
| الحل الأمثل للمشكلة | 0.81 | 0.84 |
| المهارة العملية للحل | 0.79 | 0.81 |
| الاختبار ككل | 0.83 | 0.87 |

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الثبات بطريقة الإعادة تراوحت بين (0.69– 0.81) للمهارات الفرعية و(0.83) للمقياس ككل، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بين (0.72– 0.84) للمهارات الفرعية و(0.87) للمقياس ككل، وتعد جميع هذه القيم مقبولة لغايات هذه الدراسة.

**تصحيح المقياس:**

تم تصحيح الأسئلة في المقياس وفقا للمعايير الآتية (الزعبي، 2012) المشار له في عريقات (2012):

– يتضمن المقياس على أربعة أسئلة تقيس ست مهارات لحل المشكلات الإبداعي، ويجيب الطالب على المقياس من خلال قراءة المشكلة جيدا ثم كتابة الإجابات بعد كل سؤال.

– يتم تصحيح المقياس من قبل (3) مصححين وفقا للمعيار، ثم يتم احتساب المتوسطات الحسابية لدرجاتهم.

– تصحيح السؤال الأول من خلال وصف عناصر المشكلة بشكل دقيق، والتركيز على العناصر ذات العلاقة، واستبعاد العناصر غير ذات العلاقة، واختزال المشكلة بجملة رئيسة، وعدم إدراج تفاصيل المشكلة التي تمثل مشتتات لترابط العناصر الرئيسة. ويحصل الفرد في استجابته عن هذا السؤال (5 درجات) في حال كانت استجابته كاملة وصحيحة.حيث تحتسب در جة واحدة لوجود استجابة غير محددة للمشكلة، وتحتسب درجتان لوجود استجابة تحدد عنصرا واحدا للمشكلة وتركز على تفاصيله مع إهمال العناصر الأخرى، وعدم وجود الجملة الرئيسة لوصف المشكلة، وتحتسب ثلاث درجات لوجود العناصر الرئيسة للمشكلة مع تفاصيلها، وعدم وجود جملة رئيسة مختزلة تصف المشكلة، وتحتسب أربع درجات لوجود العناصر الرئيسة للمشكلة دون وضع جملة رئيسة مختزلة، وتحتسب خمس درجات لوجود العناصر الرئيسة للمشكلة وجملة مختزلة تترابط فيها هذه العناصر.

– تصحيح السؤال الثاني من خلال ثلاثة عناصر رئيسة وهي: الطلاقة والأصالة والمرونة ويحصل الفرد على (30 درجة) كدرجة كلية في حال كانت استجابته كاملة على العناصر الثلاثة بواقع (10 درجات) لكل عنصر.

أ– الطلاقة: يتم احتساب (10) درجات للاستجابات الصحيحة، حيث يتم احتساب درجتين لكل حل مقترح، وفي حال كان عدد الحلول (5 فأكثر) تحتسب الدرجة كاملة أي (عشر درجات).

ب–الأصالة: يتم احتساب (10) درجات وفقا لجدتها، وابتعادها عن الحلول المعروفة أو المألوفة، حيث يتم احتساب درجتين لكل حل أصيل، وفي حال كان عدد الحلول (5 فأكثر) تحتسب الدرجة

كاملة أي (عشر درجات).

ج–المرونة: يتم احتساب (10) درجات وفقا لتنوعها وعدم تركيزها على مجال واحد، حيث يتم احتساب درجتين لكل حل متنوع ومختلف في المجال عن سابقه، وفي حال كان عدد الحلول (5 فأكثر) تحتسب الدرجة كاملة أي (10 درجات).

– تصحيح السؤال الثالث من خلال اقتراح حل نهائي أمثل للمشكلة يتميز بالأصالة، والانسجام مع متطلبات المشكلة، والقابلية للتطبيق، الشمولية أي يحل المشكلة بأكملها وليس جزءا منها. ويتم احتساب (10 درجات) للاستجابة الكاملة على هذا السؤال، حيث تحتسب درجتان لوجود حل أمثل بصرف النظر عن نوعيته، وتحتسب درجتان لأصالة الحل، ودرجتان للانسجام مع متطلبات المشكلة، ودرجتان لقابلية التطبيق، ودرجتان لشمولية الحل.

–تصحيح السؤال الرابع من خلال تخيل تطبيق الحل النهائي الأمثل، في الواقع واقتراح صعوبات تواجه تطبيق الحل حيث يتم احتساب درجتين لكل صعوبة مقترحة بشرط أن تكون ذات علاقة بتطبيق الحل، وبهذا تكون الدرجة الكلية لهذا السؤال (10 درجات).

– تحتسب الدرجة الكلية من خلال جمع الدرجات على المهارات السابقة.

**إجراءات الدراسة:**

قام الباحث بمجموعة من الإجراءات لتحقيق أهدافها، وقد تمثلت بما يلي:

أولاً – توزيع عينة الدراسة عشوائيا وفقاً للجنس والصف الدراسي.

ثانياً – تطوير مقياس حل المشكلات الإبداعي ليلائم البيئة السعودية والتحقق من صدقه وثباته.

ثالثاً – التحقق من صدق ثبات مقياس المهارات القيادية للبيئة السعودية.

رابعاً – تدريب المعلمات اللواتي قمن بتطبيق أدوات الدراسة على الإناث.

خامساً – تطبيق أداتي الدراسة على عينتها، من قبل الباحث نفسة على الذكور، ومن قبل معلمات على الإناث.

سادساً – تدريب الأفراد (معلمين حاصلين على درجة ماجستير في التربية) على تصحيح مقياس حل المشكلات الإبداعي وفقا للمعيار المحدد.

سابعاً –تصحيح المقاييس واستخراج الدرجات وا ٍدخالها للحاسوب وتحليلها إحصائياً ثم استخراج النتائج ومناقشتها.

**متغيرات الدراسة:**

**أولا– المتغيرات المعدلة:**

- الجنس ( ذكور، إناث)
- الصف (الأول المتوسط، الثاني المتوسط، الثالث المتوسط)

**ثانيا- متغيرات الدراسة:**

- المهارات القيادية وتشمل أربع مهارات: (المبادأة، الاعتراف، السيطرة، التكامل).
- حل المشكلات الإبداعي ويشمل ست مهارات: (تحديد المشكلة، الطلاقة، الأصالة، المرونة، الحل الأمثل، المهارة العملية أو الصعوبات).

**المعالجة الإحصائية:** للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (Two Way MANOVA) بالإضافة لاختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

# الفصل الرابع

# نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى التحقق من الاختلافات في هذين المتغيرين وفقا للجنس والصف الدراسي، ويتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة مرتبة حسب تسلسل أسئلتها.

**نتائج السؤال الأول:**

1- نص السؤال الأول على: " ما مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك"؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات القيادية، ثم تم تطبيق المعيار الوارد في الفصل الثالث على هذه المتوسطات لتحديد مستويات المهارات القيادية لدى عينة الدراسة، والجدول (5) يوضح ذلك.

**الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء أفراد الدراسة على مقياس المهارات القيادية**

| المهارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| **المبادأة** | 3.980 | .54 | 1 | مرتفع |
| **التكامل** | 3.975 | .50 | 2 | مرتفع |
| **السيطرة** | 3.825 | .47 | 4 | مرتفع |
| **الاعتراف** | 3.972 | .57 | 3 | مرتفع |
| **الكلي** | 3.938 | .45 | - | مرتفع |

يتضح من الجدول (5) أن جميع المتوسطات الحسابية للمهارات القيادية، تتراوح ما بين (3.825)– (3.98) وجميعها تشير الى وجود مهارات قيادية بمستوى مرتفع، وقد جاءت مهارة المبادأة بالمرتبة الأولى، ثم مهارة التكامل بفارق بسيط جدا عن مهارة الاعتراف التي جاءت بالمرتبة الثالثة، بينما جاءت مهارة السيطرة بالمرتبة الرابعة والأخيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.938) للمهارات الكلية بمستوى مرتفع.

**نتائج السؤال الثاني:**

1- نص السؤال الثاني على: " هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟" وللاجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيروسون بين المهارات القيادية ومهارات حل المشكلات الإبداعي، والجدول (6)يظهر هذه النتائج.

**الجدول (6) معاملات ارتباط بيرسون بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى عينة الدراسة**

| حل المشكلات / القيادة | تحديد المشكلة | الطلاقة | الأصالة | المرونة | الحل الأمثل | العملية | الدرجة الكلية (حل مشكلات) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المبادأة** | 0.22** | 0.34** | 0.39** | 0.33** | 0.32** | 0.25** | 0.38** |
| **التكامل** | 0.12 | 0.22** | 0.33** | 0.29** | 0.21* | 0.08 | 0.27** |
| **السيطرة** | 0.10 | 0.24** | 0.26** | 0.16* | 0.18* | 0.12 | 0.22** |
| **الاعتراف** | 0.06 | 0.18* | 0.27** | 0.23** | 0.09 | -0.02 | 0.18* |
| **الدرجة الكلية (القيادة)** | 0.14 | 0.28** | 0.36** | 0.29** | 0.23** | 0.13 | 0.30** |

*دال إحصائيا عند مستوى α =0.05 **دال إحصائيا عند مستوى α =0.01

يتضح من خلال الجدول (6) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للمهارات القيادية والدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي لدى أفراد الدراسة، حيث بلغ معامل الارتباط (0.30) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.01).

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للمهارات القيادية وكل من المهارات التالية لحل المشكلات الإبداعي: الطلاقة والأصالة والمرونة والحل الأمثل، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.28، 0.36، 0.29، 0.23) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى

الدلالة (α =0.01). في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القيادية الكلية ومهارتي تحديد المشكلة والمهارة العملية في حل المشكلات الإبداعي، حيث بلغ معاملا الارتباط للمهارتين على التوالي: (0.14، 0.13)، وهما غير دالين إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مهارة المبادأة والدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي حيث بلغ معامل الارتباط (0.38) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.01). كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين مهارة المبادأة وجميع مهارات الفرعية لحل المشكلات الإبداعية: تحديد المشكلة، والطلاقة، والأصالة، والمرونة، والحل الأمثل، والمهارة العملية. حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.22، 0.34، 0.39، 0.33، 0.32، 0.25)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

- توجد علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مهارة التكامل من المهارات القيادية وكل من المهارات التالية لحل المشكلات الإبداعي: الطلاقة والأصالة والمرونة والحل الأمثل والدرجة الكلية، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.22، 0.33، 0.29، 0.21، 0.27) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05). في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارة التكامل ومهارتي تحديد المشكلة والمهارة العملية في حل المشكلات الإبداعي، حيث بلغ معاملا الارتباط بينهما على التوالي: (0.12، 0.08) وهما غير دالين إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

- توجد علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مهارة السيطرة من المهارات القيادية وكل من

المهارات التالية من حل المشكلات الإبداعي: الطلاقة، الأصالة، والمرونة، والحل الأمثل، والدرجة الكلية، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.24، 0.26، 0.16، 0.18، 0.22) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05). في حين لم توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارة السيطرة ومهاراتي حل المشكلات الإبداعي التالية: تحديد المشكلة، والمهارة العملية، حيث بلغ معاملا الارتباط بينهما على التوالي: (0.10، 0.12)، وهما غير دالين إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

- توجد علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مهارة الاعتراف من المهارات القيادية وكل من المهارات التالية من حل المشكلات الإبداعي: الطلاقة، الأصالة، والمرونة، والدرجة الكلية، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.18، 0.27، 0.23، 0.18) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05). في حين لم توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارة السيطرة ومهارات حل المشكلات الإبداعي: تحديد المشكلة، الحل الأمثل، والمهارة العملية، حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي: (0.06، 0.09، 0.02−) وكانت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

**نتائج السؤال الثالث:**

1- **نص السؤال الثالث على:** "هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05) في المهارات القيادية تعزى للجنس والصف الدراسي؟" وللاجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على مقياس المهارات

القيادية، ويتضح ذلك في الجدول (7).

**الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس المهارات القيادية الفرعية وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي.**

| المهارة | الجنس | ذكور | | | إناث | | | الكلي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الصف | العدد | المتوسط | الانحراف | العدد | المتوسط | الانحراف | العدد | المتوسط | الانحراف |
| **المبادأة** | أول متوسط | 23 | 3.90 | .56 | 22 | 4.33 | .34 | 45 | 4.11 | .51 |
| | ثاني متوسط | 21 | 3.87 | .45 | 20 | 4.18 | .51 | 41 | 4.02 | .50 |
| | ثالث متوسط | 39 | 3.75 | .53 | 25 | 4.04 | .62 | 64 | 3.86 | .57 |
| **التكامل** | أول متوسط | 23 | 3.98 | .44 | 22 | 4.26 | .39 | 45 | 4.12 | .44 |
| | ثاني متوسط | 21 | 3.89 | .52 | 20 | 4.14 | .51 | 41 | 4.01 | .53 |
| | ثالث متوسط | 39 | 3.65 | .49 | 25 | 4.15 | .36 | 64 | 3.85 | .51 |
| **السيطرة** | أول متوسط | 23 | 3.97 | .49 | 22 | 3.99 | .48 | 45 | 3.98 | .48 |
| | ثاني متوسط | 21 | 3.72 | .44 | 20 | 3.99 | .42 | 41 | 3.85 | .45 |
| | ثالث متوسط | 39 | 3.61 | .49 | 25 | 3.86 | .35 | 64 | 3.70 | .46 |
| **الاعتراف** | أول متوسط | 23 | 4.04 | .50 | 22 | 4.23 | .51 | 45 | 4.14 | .51 |
| | ثاني متوسط | 21 | 3.72 | .61 | 20 | 4.19 | .45 | 41 | 3.95 | .58 |
| | ثالث متوسط | 39 | 3.76 | .59 | 25 | 4.04 | .52 | 64 | 3.87 | .58 |
| **الكلي** | أول متوسط | 23 | 3.97 | .42 | 22 | 4.20 | .36 | 45 | 4.09 | .40 |
| | ثاني متوسط | 21 | 3.80 | .41 | 20 | 4.13 | .42 | 41 | 3.96 | .44 |
| | ثالث متوسط | 39 | 3.69 | .45 | 25 | 4.02 | .40 | 64 | 3.82 | .46 |
| | الكلي | 83 | 3.80 | .44 | 67 | 4.11 | .40 | 150 | 3.94 | .45 |

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للإناث في مهارة المبادأة كانت أعلى منها لدى الذكور في جميع الصفوف المتوسطة، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للصف الأول المتوسط كان الأعلى مقارنة مع الصفين الثاني والثالث المتوسط في مهارة المبادأة.

ويتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للإناث في مهارة التكامل كانت أعلى منها لدى الذكور في جميع الصفوف المتوسطة، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للصف الأول المتوسط كان الأعلى مقارنة مع الصفين الثاني والثالث المتوسط في مهارة التكامل.

ويتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للإناث في مهارة السيطرة كانت أعلى منها لدى الذكور في جميع الصفوف المتوسطة، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للصف الأول المتوسط كان الأعلى مقارنة مع الصفين الثاني والثالث المتوسط في مهارة السيطرة.

ويتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للإناث في مهارة الاعتراف كانت أعلى منها لدى الذكور في جميع الصفوف المتوسطة، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للصف الأول المتوسط كان الأعلى مقارنة مع الصفين الثاني والثالث المتوسط في مهارة الاعتراف.

ويتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للإناث في المهارات القيادية الكلية كانت أعلى منها لدى الذكور في جميع الصفوف المتوسطة، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للصف الأول المتوسط كان الأعلى مقارنة مع الصفين الثاني والثالث المتوسط في المهارات القيادية الكلية.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على كل مهارة من المهارات القيادية الأربع وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (2- Way MANOVA)، والجدول (8) يظهر هذه النتائج.

**الجدول( 8 ): نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المغيرات (MANOVA) لأداء عينة الدراسة على المهارات القيادية الأربع وفقا لمتغيري للجنس والصف الدراسي**

| مصدر التباين | المهارة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | **المبادأة** | 4.180 | 1 | 4.180 | 15.902 | 0.000** |
| | **التكامل** | 4.196 | 1 | 4.196 | 19.923 | 0.000** |
| ولكس لامبدا=0.861 | **السيطرة** | 1.129 | 1 | 1.129 | 5.513 | 0.020* |
| الدلالة= 0.000 | **الاعتراف** | 3.505 | 1 | 3.505 | 11.963 | 0.001** |
| **الصف** | **المبادأة** | 1.335 | 2 | .667 | 2.539 | 0.082 |
| | **التكامل** | 1.265 | 2 | .633 | 3.003 | 0.053 |
| ولكس لامبدا= 0.936 | **السيطرة** | 1.592 | 2 | .796 | 3.886 | 0.023* |
| الدلالة= 0.303 | **الاعتراف** | 1.521 | 2 | .761 | 2.596 | 0.078 |
| **الجنس* الصف** | **المبادأة** | .131 | 2 | .065 | .249 | 0.780 |
| | **التكامل** | .486 | 2 | .243 | 1.153 | 0.319 |
| ولكس لامبدا= 0.906 | **السيطرة** | .451 | 2 | .226 | 1.102 | 0.335 |
| الدلالة=0.079 | **الاعتراف** | .444 | 2 | .222 | .758 | 0.471 |
| **الخطأ** | **المبادأة** | 37.855 | 144 | .263 | | |
| | **التكامل** | 30.329 | 144 | .211 | | |
| | **السيطرة** | 29.493 | 144 | .205 | | |
| | **الاعتراف** | 42.187 | 144 | .293 | | |
| **الكلي** | **المبادأة** | 43.903 | 149 | | | |
| | **التكامل** | 37.664 | 149 | | | |
| | **السيطرة** | 33.204 | 149 | | | |
| | **الاعتراف** | 47.947 | 149 | | | |

**دال إحصائيا عند مستوى α =0.01 *دال إحصائيا عند مستوى α =0.05

يتضح من الجدول (8) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً في كل من المهارات التالية: المبادأة، والتكامل، والسيطرة، والاعتراف تعزى للجنس حيث بلغت قيمة ف لهذه المهارات على التوالي: (15.902، 19.923، 5.513، 11.963)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (7) يتضح أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها لدى الذكور على هذه المهارات، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات القيادية التالية تعزى للصف الدراسي: المبادأة، والتكامل، والاعتراف، حيث بلغت قيمة ف للمهارات على التوالي: (2.539، 3.003، 2.596) وجميعها غير عند مستوى الدلالة (α =0.05).

- وجود فروق دالة إحصائياً في مهارة السيطرة تعزى للصف الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (3.886) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وقد تم إجراء اختبار شيفيه لمعرفة مصادر الفروق بين الصفوف الثلاثة في مهارة السيطرة، والجدول (9) يظهر النتائج.

**الجدول (9): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين الصفوف الثلاثة في مهارة السيطرة**

| الصف | الثاني المتوسط | الثالث المتوسط |
|---|---|---|
| **الأول المتوسط** | 0.129 | *0.275 |
| **الثاني المتوسط** | | 0.146 |

*دال إحصائيا عند مستوى α =0.05

يتبين من الجدول (9) أن الفروق كانت لصالح الصف الأول المتوسط مقارنة مع الصف الثالث

المتوسط في مهارة السيطرة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات القيادية الأربع: المبادأة، والتكامل، والسيطرة، والاعتراف تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي حيث بلغت قيمة المهارات على التوالي: (0.249، 1.153، 1.102، 0.758) وجميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

وللتحقق من دلالة الفروق على الدرجة الكلية للمهارات القيادية وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2- Way ANOVA)، والجدول (10) يظهر هذه النتائج.

**الجدول (10) نتائج تحليل التباين لأداء أفراد الدراسة على مقياس المهارات القيادية الكلية وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | 3.087 | 1 | 3.087 | 17.727 | 0.000** |
| **الصف** | 1.396 | 2 | .698 | 4.010 | 0.020* |
| **الجنس* الصف** | .077 | 2 | .038 | .220 | 0.803 |
| **الخطأ** | 25.075 | 144 | .174 | | |
| **الكلي** | 30.277 | 149 | | | |

**دال إحصائيا عند مستوى α =0.01 *دال إحصائيا عند مستوى α =0.05

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات القيادية الكلية تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ف (17.727)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01) وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (7) يتضح أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها لدى الذكور على المهارات الكلية للقيادة، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات القيادية الكلية تعزى للصف، حيث بلغت قيمة ف (4.010)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وقد تم إجراء اختبار شيفيه للتحقق من مصادر تلك الفروق، والجدول (11) يظهر النتائج.

**الجدول (11): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين الصفوف الثلاثة في المهارات القيادية الكلية**

| الصف | الثاني المتوسط | الثالث المتوسط |
|---|---|---|
| **الأول المتوسط** | 0.128 | *0.267 |
| **الثاني المتوسط** | | 0.138 |

*دال احصائيا عند مستوى α =0.05

يتبين من الجدول (11) أن الفروق كانت لصالح الصف الأول المتوسط مقارنة مع الصف الثالث المتوسط في المهارات القيادية الكلية.

-يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات القيادية الكلية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي حيث بلغت قيمة ف (0.220) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

**نتائج السؤال الرابع:**

نص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق في مهارات حل المشكلات تعزى للجنس والصف الدراسي؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس حل المشكلات الإبداعي بمهاراته الست وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، والجدول (12) يظهر هذه النتائج.

**الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مهارات حل المشكلات الإبداعي وفقا لمتغيري للجنس والصف الدراسي**

| المهارة | الجنس /الصف | ذكور | | | إناث | | | الكلي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد | متوسط | انحراف | عدد | متوسط | انحراف | عدد | متوسط | انحراف |
| تحديد المشكلة | أول متوسط | 23 | 4.26 | 1.71 | 22 | 4.09 | 1.38 | 45 | 4.18 | 1.54 |
| | ثاني متوسط | 21 | 4.71 | 1.10 | 20 | 4.35 | .99 | 41 | 4.54 | 1.05 |
| | ثالث متوسط | 39 | 3.97 | 1.69 | 25 | 3.56 | 1.89 | 64 | 3.81 | 1.77 |
| الطلاقة | أول متوسط | 23 | 8.26 | 3.48 | 22 | 7.82 | 2.46 | 45 | 8.04 | 3.00 |
| | ثاني متوسط | 21 | 8.67 | 2.85 | 20 | 8.70 | 1.87 | 41 | 8.68 | 2.39 |
| | ثالث متوسط | 39 | 6.26 | 3.70 | 25 | 7.12 | 4.04 | 64 | 6.59 | 3.83 |
| الأصالة | أول متوسط | 23 | 5.74 | 2.91 | 22 | 7.91 | 2.93 | 45 | 6.80 | 3.09 |
| | ثاني متوسط | 21 | 6.29 | 2.78 | 20 | 8.70 | 1.49 | 41 | 7.46 | 2.53 |
| | ثالث متوسط | 39 | 3.85 | 3.47 | 25 | 7.20 | 4.28 | 64 | 5.16 | 4.12 |
| المرونة | أول متوسط | 23 | 3.48 | 2.27 | 22 | 8.45 | 2.46 | 45 | 5.91 | 3.44 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ثاني متوسط | 21 | 5.43 | 2.69 | 20 | 8.80 | 1.99 | 41 | 7.07 | 2.90 |
| | ثالث متوسط | 39 | 4.10 | 2.59 | 25 | 7.60 | 4.04 | 64 | 5.47 | 3.64 |
| الحل الأفضل | أول متوسط | 23 | 8.35 | 3.70 | 22 | 9.55 | 2.13 | 45 | 8.93 | 3.06 |
| | ثاني متوسط | 21 | 8.81 | 2.86 | 20 | 9.90 | .45 | 41 | 9.34 | 2.12 |
| | ثالث متوسط | 39 | 7.79 | 3.99 | 25 | 7.68 | 4.23 | 64 | 7.75 | 4.06 |
| المهارة العملية | أول متوسط | 23 | 5.13 | 3.18 | 22 | 3.64 | 2.28 | 45 | 4.40 | 2.85 |
| | ثاني متوسط | 21 | 5.52 | 3.03 | 20 | 5.50 | 2.42 | 41 | 5.51 | 2.71 |
| | ثالث متوسط | 39 | 4.31 | 3.16 | 25 | 3.60 | 2.83 | 64 | 4.03 | 3.03 |
| الكلي | أول متوسط | 23 | 35.22 | 14.96 | 22 | 41.45 | 10.89 | 45 | 38.27 | 13.36 |
| | ثاني متوسط | 21 | 39.43 | 12.64 | 20 | 45.95 | 6.46 | 41 | 42.61 | 10.52 |
| | ثالث متوسط | 39 | 30.28 | 16.07 | 25 | 36.76 | 19.63 | 64 | 32.81 | 17.68 |
| | الكلي | 83 | 33.96 | 15.27 | 67 | 41.04 | 14.29 | 150 | 37.13 | 15.21 |

يتضح من الجدول (12) ما يلي:

- وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهارة تحديد المشكلة تبعا للجنس والصف، حيث كانت المتوسطات الحسابية للذكور أعلى منها لدى الإناث، كما كان المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثاني المتوسط أعلى منه لدى طلبة الصفين الأول والثالث المتوسط.
- وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهارة الطلاقة تبعا للجنس والصف،

حيث كان المتوسط الحسابي للذكور أعلى منه لدى الإناث في الصف الأول المتوسط، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه لدى الذكور في الصفين الثاني والثالث المتوسط. وكان المتوسط الحسابي الكلي لطلبة الصف الثاني المتوسط أعلى منه لدى طلبة الصفين الأول والثالث المتوسط.

- وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهارتي الأصالة والمرونة تبعا للجنس والصف، حيث كانت المتوسطات الحسابية للإناث أعلى منها لدى الذكور في كل الصفوف. وكان المتوسط الحسابي الكلي لطلبة الصف الثاني المتوسط أعلى منه لدى طلبة الصفين الأول والثالث المتوسط.
- وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهارة اختيار الحل الأمثل تبعا للجنس والصف، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور أعلى منه لدى الإناث في الصف الثالث المتوسط، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه لدى الذكور في الصفين الأول والثاني المتوسط. وكان المتوسط الحسابي الكلي لطلبة الصف الثاني المتوسط أعلى منه لدى طلبة الصفين الأول والثالث المتوسط.
- وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على المهارة العملية للحل تبعا للجنس والصف، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور أعلى منه لدى الإناث في الصفين الثاني والثالث المتوسط، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه لدى الذكور في الصف الأول المتوسط. وكان المتوسط الحسابي الكلي لطلبة الصف الثاني المتوسط أعلى منه لدى طلبة الصفين الأول والثالث المتوسط.

- وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية تبعا للجنس والصف، حيث كانت المتوسطات الحسابية للإناث أعلى منها لدى الذكور في كل الصفوف المتوسطة. وكان المتوسط الحسابي الكلي لطلبة الصف الثاني المتوسط أعلى منه لدى طلبة الصفين الأول والثالث المتوسط.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على كل مهارة من مهارات حل المشكلات الإبداعي الست وفقاً لمتغيري الجنس ولصف الدراسي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (2– Way MANOVA)، والجدول (13) يظهر هذه النتائج.

**الجدول (13) نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المغيرات (MANOVA) لأداء عينة الدراسة على مهارات حل المشكلات الإبداعي الست وفقا لمتغيري للجنس والصف الدراسي**

| مصدر التباين | المهارات | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | تحديد المشكلة | 3.568 | 1 | 3.568 | 1.501 | .222 |
| | الطلاقة | .818 | 1 | .818 | .077 | .782 |
| | الأصالة | 249.862 | 1 | 249.862 | 24.647 | .000** |
| ولكس لامبدا= 0.409 الدلالة=0.000* | المرونة | 556.350 | 1 | 556.350 | 72.232 | .000** |
| | الحل الأفضل | 18.727 | 1 | 18.727 | 1.686 | .196 |
| | المهارة العملية | 19.640 | 1 | 19.640 | 2.360 | .127 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الصف** | تحديد المشكلة | 14.656 | 2 | 7.328 | 3.084 | .049* |
| | الطلاقة | 106.937 | 2 | 53.468 | 5.011 | .008** |
| | الأصالة | 103.150 | 2 | 51.575 | 5.088 | .007** |
| ولكس لامبدا=0.866 | المرونة | 43.895 | 2 | 21.948 | 2.849 | .061 |
| الدلالة=0.062 | الحل الأفضل | 73.837 | 2 | 36.918 | 3.324 | .039* |
| | المهارة العملية | 60.686 | 2 | 30.343 | 3.647 | .029* |
| **الجنس x** | تحديد المشكلة | .408 | 2 | .204 | .086 | .918 |
| **الصف** | الطلاقة | 11.600 | 2 | 5.800 | .544 | .582 |
| | الأصالة | 10.477 | 2 | 5.238 | .517 | .598 |
| | المرونة | 18.348 | 2 | 9.174 | 1.191 | .307 |
| ولكس لامبدا= 0.843 | الحل الأفضل | 14.246 | 2 | 7.123 | .641 | .528 |
| الدلالة=0.02* | المهارة العملية | 11.653 | 2 | 5.826 | .700 | .498 |
| **الخطأ** | تحديد المشكلة | 342.223 | 144 | 2.377 | | |
| | الطلاقة | 1536.650 | 144 | 10.671 | | |
| | الأصالة | 1459.816 | 144 | 10.138 | | |
| | المرونة | 1109.126 | 144 | 7.702 | | |
| | الحل الأفضل | 1599.509 | 144 | 11.108 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المهارة العملية | 1198.245 | 144 | 8.321 | | |
| **الكلي** | تحديد المشكلة | 359.840 | 149 | | | |
| | الطلاقة | 1672.000 | 149 | | | |
| | الأصالة | 1894.240 | 149 | | | |
| | المرونة | 1755.760 | 149 | | | |
| | الحل الأفضل | 1701.260 | 149 | | | |
| | المهارة العملية | 1287.173 | 149 | | | |

**دال إحصائيا عند مستوى (α =0.01)      *دال إحصائيا عند مستوى (α =0.05)

يتضح من الجدول (13) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في كل من مهارت حل المشكلات الإبداعي التالية: تحديد المشكلة، الطلاقة، الحل الأمثل، والمهارة العملية، حيث بلغت قيمة ف لهذه المهارات على التوالي: (1.501، 0.077، 1.686، 2.360) وجميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05). في حين وجدت فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مهارتي الأصالة والمرونة، حيث بلغت قيمة ف لهاتين المهاراتين على التوالي: (24.647، 72.232)، وكانتا دالتين إحصائياً عند مستوى (α =0.01)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (12) يتضح أنها كانت لدى الإناث أعلى منها للذكور، مما يشير إلى أن تلك الفروق كانت لصالح الإناث في مهارتي الأصالة والمرونة.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05) في كل مهارت حل المشكلات الإبداعي

التالية: تحديد المشكلة، الطلاقة، الأصالة، الحل الأمثل، والمهارة العملية تعزى للصف الدراسي. حيث بلغت قيمة ف لهذه المهارات على التوالي: (3.084، 5.011، 5.088، 3.324، 3.647)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05). في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة المرونة تعزى للصف الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (2.849)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05). وللتحقق من مصادر الفروق الدالة إحصائياً للمهارات السابقة، فقد تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (14) يوضح النتائج.

**الجدول (14): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على مهارات حل المشكلات الإبداعي وفقا للصف الدراسي**

| المهارة | الصف | الثاني المتوسط | الثالث المتوسط |
|---|---|---|---|
| تحديد المشكلة | الأول المتوسط | -.359 | .365 |
| | الثاني المتوسط | | .724 |
| الطلاقة | الأول المتوسط | -.639 | 1.451 |
| | الثاني المتوسط | | 2.089* |
| الأصالة | الأول المتوسط | -.663 | 1.644* |
| | الثاني المتوسط | | 2.307* |
| الحل الأمثل | الأول المتوسط | -.408 | 1.183 |
| | الثاني المتوسط | | 1.592* |
| المهارة العملية | الأول المتوسط | -1.112 | .369 |
| | الثاني المتوسط | | 1.481* |

يتضح من الجدول (14) أن مصادر الفروق في مهارات الطلاقة والأصالة والحل الأمثل والمهارة العملية كانت لصالح طلبة الصف الثاني المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط، مما يشير إلى تفوق طلبة الثاني المتوسط على الثالث المتوسط في هذه المهارات، كما يتضح من الجدول (14) أن الفروق في مهارة الأصالة كانت لصالح طلبة الصف الأول المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط.

وللتحقق من دلالة الفروق على الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2- Way ANOVA)، والجدول (15) يظهر النتائج.

**الجدول (15) نتائج تحليل التباين لإداء أفراد الدراسة على مقياس حل المشكلات الإبداعي الكلي وفقاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | 1467.306 | 1 | 1467.306 | 6.938 | **.009 |
| **الصف** | 2099.218 | 2 | 1049.609 | 4.963 | **.008 |
| **الجنس* الصف** | .532 | 2 | .266 | .001 | .999 |
| **الخطأ** | 30453.918 | 144 | 211.486 | | |
| **الكلي** | 34020.974 | 149 | | | |

**دال إحصائيا عند مستوى α =0.01 *دال إحصائيا عند مستوى α =0.05

يتضح من الجدول (15) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية تعزى للجنس، حيث بلغت

قيمة ف (6.938) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.01) وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (7) يتضح أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها لدى الذكور على مهارات حل المشكلات الإبداعية الكلية، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الإناث.

- يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات حل المشكلات الإبداعية الكلية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف، حيث بلغت قيمة ف (0.001)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05 ).
- وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات حل المشكلات الإبداعية الكلية تعزى للصف، حيث بلغت قيمة ف (4.963)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.01)، وقد تم إجراء اختبار شيفيه للتحقق من مصادر تلك الفروق، والجدول (16) يظهر هذه النتائج.

**الجدول (16): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين الصفوف الثلاثة في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية**

| الصف | الثاني المتوسط | الثالث المتوسط |
|---|---|---|
| **الأول المتوسط** | -4.343 | 5.454 |
| **الثاني المتوسط** | | 9.797* |

*دال إحصائيا عند مستوى α =0.05

يتضح من الجدول (16) أن الفروق في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية كانت لصالح طلبة الصف الثاني المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط، مما يشير إلى تفوق طلبة الصف الثاني المتوسط على طلبة الثالث المتوسط في حل المشكلات الإبداعي.

# الفصل الخامس

# مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، بالإضافة إلى التوصيات المنبثقة من هذه النتائج.

**مناقشة نتائج السؤال الأول:**

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك كان مرتفعا، وقد احتلت مهارة الاعتراف بالمرتبة الأولى بينما احتلت مهارة السيطرة بالمرتبة الأخيرة

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية بالاستناد إلى الأدب النظري المتعلق بخصائص الموهوبين، إذ تعد سمة القيادية إحدى الخصائص المميزة للموهوبين، إذ أشار رينزولي وزملاؤه (Renzulli &,et al., 1976)، إلى أن القيادةتعدّ إحدى المظاهر الواضحة في الموهبة، وهناك احتماليات عالية لأن يكون الطلبة الموهوبون قادة في المستقبل.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدعم الاجتماعي والتشجيع المقدم من الأهل والمعلمين للطلبة الموهوبين في مدينة تبوك، لأنهم يرون فيهم بوادر تميز تختلف عما يمتلكه الطلبة الآخرون، فتتولد ثقة الأهل والمدرسين بقدرات هؤلاء الطلبة الأمر الذي قد يقودهم إلى بناء الطموحات العالية المرتبطة بهذه القدرات، هذا بالإضافة إلى ما يتميز به الموهوب من حس عال للمسؤولية،و الإيمان بالأفكار الجديدة،

والقدرة على تنظيم المجموعات، والاتصال والتعاون بشكل جيد مع الآخرين، بالإضافة إلى امتلاكه لدرجة كبيرة من الثقة بالنفس والتنظيم الذاتي.

وقد جاءت مهارة الاعتراف في المرتبة الأولى من بين المهارات القيادية الأخرى، في حين جاءت مهارة السيطرة بالمرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى مدى وعي الطالب الموهوب بعوامل النجاح التي تجعل من الآخرين يتبعونه ويثقون به، فإذا أخطأ يعترف بخطئه أمامهم مما يزيدهم ثقة به، هذا بالإضافة إلى إدراك الطالب الموهوب الجيد للنظم الثقافية والدينية في مجتمعه، "فالاعتراف بالذنب فضيلة"، وهذا يتماشى مع صفة الكمالية التي يتمتع بها لأنه موهوب، على العكس من مهارة السيطرة التي تدل على إخضاع الآخرين، فإذا كانت مقصودة من قبل القائد فإن الأتباع سرعان ما يبتعدون عنه.

وتتفق هذه النتيجة عموما مع الأدب النظري المتعلق بخصائص الموهوبين، كما تتفق تحديدا مع العبويني (2008) وبدح ومحمد (2012) التي كشفت عن أن مستوى المهارات القيادية كان مرتفعا لدى الموهوبين، وتختلف عن دراسة العبويني (2008) في مهارة السيطرة التي جاءت في دراستها بمستوى متوسط، كما تتفق مع بسلاند (Bisland, 2004) التي كشفتعن مهارات القيادة لدى الطلبة المتفوقين كانت متطورة. كما وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع الفرح والسراج (2008) التي وجدت أن الطلاب الموهوبين يمتلكون مهارات قيادية أكثر من الطلبة العاديين.

**مناقشة نتائج السؤال الثاني:**

أشارت نتائج معاملات ارتباط بيرسون في السؤال الثاني إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha$ =0.05) بين جميع المهارات القيادية الفرعية والدرجة الكلية على المهارات القيادية من جهةو الدرجة الكلية على مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية من جهة أخرى، وتشير هذه النتيجة إلى أن الزيادة في درجة المهارات القيادية تدل على زيادة في درجة حل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك، والعكس صحيح.

ويرى الباحث أن العلاقة الإيجابية بين المهارات القيادية ومهارات حل المشكلات الإبداعي جاءت من العلاقة الإيجابية بين الإبداع والقيادة وحل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين، فالقائد الناجح ينبغي أن يمتلك خصائص مميزة تؤهله لأن يقود المجموعة إلى بر الأمان، متسلحا بقدرات إبداعية تسهم في التغلب على المشكلات الجديدة التي تواجه المجموعة، فيحل التنظيم محل الارتباك. إذ ترى نظرية السمات في القيادة أن القادة يتصفون بسمات خاصةوصفات تسمح لهم بأن يكونوا قاده ( Sims 2002 ,)، كما تفترض نظرية الإلهام في القيادة أن التغيرات في الحياة الجماعية، والاجتماعية تتحقق عن طريق أشخاص ملهمين يمتلكون مواهب وقدرات غير عاديه (عبد الحميد، 1998). وهذا يشير إلى أن القدرات الإبداعية لدى الموهوبين من الممكن أن تسهم في تطور مهاراتهم القيادية.

ويبدو أن امتلاك الطلبة الموهوبين للخصائص الإبداعية و القدرة على حل المشكلات قد تكون من العوامل التي تسهم في تطوير مهاراتهم القيادية، لأن افتقادها يؤدي إلى وجود قائد لا يحظى بثقة الأتباع، ويشير الأدب النظري إلى وجود العديد من الخصائص الإبداعية التي تتطلبها القيادة عند الموهوبين، ومنها النظرة الثاقبة للمستقبل، والقدرة على حل المشكلات، والتفيكر الناقد والإبداعي والقدرة

على التحفيز (Black, 1984; Mariotti, 1999)، والبصيرة الإبداعية (Schakel, 1984)، وامتلاك الرغبة في التحدي، والقدرة على الحل الإبداعي للمشكلات، والاستبصار لرؤية علاقات جديدة، والطلاقة اللفظية (Karnes & Bean, 1998). وهذا يشير إلى العلاقة القوية بين الإبداع والقيادة، كما أنه يتفق مع النتائج التي توصلت لها الدراسة من حيث وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قدرة الطالب الموهوب على توظيف مهاراته المميزة في حل المشكلات الإبداعي وربطها بما يتناسب معها في المواقف القيادية التي يقوم بها في المواقف التعلمية، بالإضافة إلى الثقة بهذه القدرات الأمر الذي قد يقوده إلى توظيف مهارت حل المشكلات الإبداعي كالطلاقة والأصالة واختيار الحل الأمثل في معظم المهمات التي تتطلب إبراز مهاراته القيادية، وخصوصا في المهمات الدراسية أثناء العمل في مجموعات أو التعلم التعاوني، حيث يبرز دور هذا الطالب وانتظار الطلبة الآخرين منه تقديم الحلول الجديدة التي قد لا يستطيعون الإتيان بمثلها، وا إذا حدث وأن قدم حلولا خاطئة فإنه يعترف أمام زملائه بخطئه، ولا يقصد من خلال تقديم مهاراته في حل المشكلات الإبداعية السيطرة عليهم.

وربما يكون تقديم بعض الأدوار القيادية للطالب الموهوب سواء في المدرسة من قبل المعلمين أو في البيت من قبل الأهل قد أسهم في إخضاع الطالب الموهوب لإطلاق بعض مهاراته التي يتميز بها في حل المشكلات الإبداعي وتوظيفها في تلك الأدوار، مما قد يجعلهم أكثر قدرة على تحمل المسؤولية أثناء مواجهة المواقف الجديدة ومحاولة التخلص منها بتقديم حلول مناسبة.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني وجود علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة

($\alpha = 0.05$) بين الدرجة الكلية على المهارات القيادية ومهارات حل المشكلات الإبداعي التالية: الطلاقة والأصالة والمرونة، والحل الأمثل. ويتضح أن مهارات حل المشكلات الإبداعي التي ظهرت لها دلالات إحصائية مع المهارات القيادية هي نفسها المهارات المتعلقة بالتفكير الإبداعي وهذا يؤكد العلاقة القوية بين القيادة والإبداع التي تعد من خصائص الطلبة الموهوبين، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب الموهوب من الممكن أن يأخذ دوره القيادي بشكل أكبر في المجموعة في الغرفة الصفية التي تحتوي على طلبة آخرين غير موهوبين فيما تتطلب المهمة تفكيراً إبداعياً، وتقديم حلول غير موجودة سابقاً، حيث يتميز الطالب الموهوب بقدرته على الإتيان بحلول عديدة ومتنوعة ويكون من ضمنها حلول أصيلة، الأمر الذي يجعل أفراد المجموعة يقرون بقدرات هذا الطالب، ويخضعون لأفكاره وربما يتبنونها لإظهار أن مجموعتهم تتميز بتقديم أفضل الحلول.

ولم تظهر النتائج وجود دلالات إحصائية للعلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمهارات القيادية ومهاراتي تحديد المشكلة والمهارة العملية للحل، ويتضح من هاتين المهارتين أنهما أكثر تعلقا بتفكير حل المشكلة من التفكير الإبداعي، فمهارة تحديد المشكلة تعتمد على تقديم مشكلات غير محددة ومعقدة للطلبة، بشكل مماثل للمشكلات المتشابكة التي تحدث في الواقع، أما المهارة العملية للحل فتعتمد على وضع تصورات افتراضية من قبل الطالب لتطبيق الحل الأمثل الذي يتم اختياره، بالإضافة إلى الصعوبات التي قد تواجه هذا الحل وكيفية التغلب عليها، وهذا يتطلب الابتعاد في التفكير أثناء حل المشكلة من مجرد تقديم الحلول إلى مدى نجاح تطبيق هذه الحلول وملاءمتها للواقع الذي يعيش به الطالب، ومن هنا يمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى عدم اهتمام القائمين على العملية التربوية والمناهج في المدرسة بتقديم مشكلات متشابكة للطلبة الموهوبين تتطلب تحديداً جيداً وإذا تم تقديم

مشكلات للطلبة فيتم تحديدها مسبقاً للطلبة، والمطلوب منهم تقديم الحلول فقط، ثم الحكم على مدى صحة أو خطأ هذه الحلول، الأمر الذي لا يجعل الطلبة الموهوبون يبتعدون بتفكيرهم إلى أكثر من مجرد تقديم الحلول.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات كدراسة الشنار المشار إليه في طعمة (2006)، ومايرز وسليفر (Mayers & Silavir, 2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المهارات القيادية والتفكير الإبداعي بشكل عام. كما تتفق مع كارنيس وسوزان (Karnes& Susan, 2007) التي أشارت إلى أن الطالب الموهوب الذي يتمتع بشخصية قيادية يتميز بمجموعة من الخصائص منها القدرة المتميزة على حل المشكلات الإبداعي. وتؤكد نتيجة هذا السؤال ما وجده كيم (Kim, 2009) بأن هناك العامل الفعال الذي يشتمل على الشخصية الإبداعية يعد من العوامل المؤثرة في المهارات القيادية لدى الموهوبين. في حين تختلف الدراسة الحالية مع دراسة كيم وزملائه (Kim & et al., 2005) التي وجدت علاقة ضعيفة جدا بين القيادة وحل المشكلات الإبداعي في الرياضيات والعلوم لدى الطلبة الموهوبين والعاديين.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث:**

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات القيادية الأربع (المبادأة، التكامل، السيطرة، الاعتراف) والدرجة الكلية للمهارات القيادية تعزى للجنس، حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث؛ أي أن الإناث الموهوبات كن أفضل من الذكور الموهوبين في المهارات القيادية.

وتعد هذه النتيجة غير منطقية إذا ما تم النظر للجوانب الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع السعودي عموما وفي مدينة تبوك خصوصا، لكن الأمر قد يختلف بالنسبة للطلبة الموهوبين سواء

أكانوا ذكورا أم إناثا، وبالتالي فإن الطالب الموهوب يحصل على الدعم والتشجيع من والديه بشكل كبير نظرا لما وجدوا فيه من قدرات متميزة، يعزو الباحث تفوق الإناث في المهارات القيادية إلى أن المهارات القيادية لا تقتصر على الذكور دون الإناث حسب الثقافة السائدة قديما في مجتمعاتنا، بل أصبح الأمر مختلف وخصوصا للإناث، حيث إن تطور وسائل الاتصال والتكنولوجيا أوجد الثقافة القيادية لدى الطالبة الموهوبة، وأصبحت على اطلاع بالنساء القائدات على مستوى العالم، وهي ترى أنها تمتلك القدرة على القيادة، ويبدأ ذلك من الأسرة والمدرسة، وطرحها لأفكارها وانتقاد بعض المظاهر التي تراها متناقضة، أو تلك التي لا تصل إلى مستوى مثالي. كما قد يكون للمعلمات دور كبير في تنمية الحس القيادي لدى الطالبات الموهوبات من خلال الدعم والتشجيع المستمرين وتسليمهن مهام قيادية سواء أثناء التعلم التعاوني أو في أنشطة أخرى أو غير ذلك، ويبدو أن حماس المعلمات والاهتمام بالطالبات الموهوبات يفوق اهتمام المعلمين بالطلاب الموهوبين.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات القيادية التالية: المبادأة، والتكامل، والاعتراف. في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للمهارات القيادية ومهارة السيطرة تعزى للصف الدراسي، وقد كانت هذه الفروق لصالح طلبة الصف الأول المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المهارات القيادية التي يمتلكها الطلبة مناسبة للعمر الذي يعيشونه، فقدرتهم على قيادة الآخرين وتحمل المسؤولية حسب عمر كل فرد منهم وصفه الدراسي، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله كمدير مدرسة أن طلاب الصف الأول المتوسطلديهم تعاوناً أفضل فيما بينهم، كما أن الصراعات تكون أقل إذا ما قورنت بطلبة الصف الثالث المتوسط، والذي يعتبر بداية

مرحلة الهوية مقابل اظطراب الهوية والذي حدده اركسون من سن (13–19) والذي يعتبر بداية المراهقة بالنسبة للطلاب، وبداية تكوين هويته(عدس:2000) ولذلك أظهرت النتائج أن طلاب الصف الأول المتوسط لديهم مهارات قيادية أعلى من طلاب الصف الثالث المتوسط، بالإضافة إلى أن تشكل ملامح الشخصية في طلاب الصف الأول المتوسط ما زالت لم تتبلور بعد، وهذا قد يقود إلى الاستنتاج بأن الطلب الموهوب يمكن أن يمارس مهاراته القيادية مع أقرانه بسهولة أكثر من الصف التاسع.

كما أن طلاب الصف الأول المتوسط في هذه المرحلة لم يدخلوا بعد إلى سن المراهقة على العكس من طلبة الصف الثالث المتوسط، وذلك لأن الطالب خلال مرحلة المراهقة يكون لديه رفضا للسلطة ولانصياع، ونتيجة للصراعات بينه وبين أقرانه والمحيطين به فإنه لا يكون قادرا على ممارسة مهاراته القيادية بنجاح، لأنه كثيرا ما يتعرض للنقد على بعض سلوكاته وانفعالاته غير المستقرة، وقد يكون لذلك أثر في عدم قدرته على تفعيل مهاراته بشكل سليم.. وهكذا نلاحظ أن ظهور المهارات القيادية في هذه الصف قد يعود إلى الخصائص البيولوجية والنفسية العقلية والانفعالية لهذه المرحلة من عمر الأنسان. - -

واتفقت هذه النتيجة مع (العبويني، 2008؛ الزعبي ويوسف، 2013) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات القيادية تعزى للصف الدراسي.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات القيادية الفرعية والدرجة الكلية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي. وقد يعزى ذلك إلى المناهج وطرق التدريس المتشابهة بين الذكور والإناث في الصفوف المتوسطة، فعلى الأغلب يدرس هذه الصفوف نفس

المدرسين ويتبعون أساليب متشابهة .

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع فايفر وجاروسيويتش (Pfeiffer & Jarosewich, 2007) وجدت فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين للمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين تعزى للجنس لصالح الإناث. ولم توجد الفروق التي تعزى للعمر.و الزعبي ويوسف (2013) توصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للمهارات القيادية، وأظهرت النتائج تفوق طلبة الصف الثامن في المهارات القيادية مقارنة مع طلبة الصفين التاسع والعاشر.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة العبويني (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القيادية لدى الطلبة المتفوقين تعزى للصف الدراسي، والجنس. كما ضمنا مع دراسة كارنيس ودي ليو (Karnes & D'llio, 1989) التي وجدت أن الطلاب الذكور كانوا أكثر ميلا من الإناث لامتلاك الصورة النمطية لدور الجنس التقليدي في المواقع القيادية. وتختلف مع دراسة فولك (Volic, 2006) التي لم تجد فروقا دالة إحصائيا في القيادة تعزى للجنس.

**مناقشة نتائج السؤال الرابع:**

أشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية ومهارتي الأصالة والمرونة، حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث. في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مهارات حل المشكلات الإبداعي التالية: تحديد المشكلة، الطلاقة، الحل الأمثل، والمهارة العملية.

يتضح من نتيجة هذا السؤال أن الفروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية على مهارات حل

المشكلات الإبداعي، جاءت من الفروق في مهارتي الأصالة والمرونة، وهاتان المهارتان تعدان من المهارات المركزية في التفكير الإبداعي، يوظفها الفرد كلما واجهته مشكلة لابتكار حلول جديدة ومتنوعة، وقد يعزى تفوق الإناث على الذكور في مهارتي الأصالة والمرونة وعدم اختلافهن عنهم في بقية المهارات إلى أساليب تعامل المعلمين والمعلمات مع الطلبة الموهوبين أثناء حلهم للمشكلات، وتعليقات الأقران على الحلول غير الواقعية أحيانا، فربما كانت المعلمات يشجعن الطالبات الموهوبات على الإتيان بالحلول الجديدة والمتنوعة أكثر من المعلمين، وربما يكون الخوف من النقد أو السخرية من الأفكار الغريبة أحيانا سواء من المعلمة أم من الأقران للطالبات أقل منه لدى الطلاب الذكور، مما يجعل بيئة التعلم للإناث أكثر أمنا منها لدى الذكور، فيفسح ذلك المجال لإطلاق الحلول الجديدة وغير المألوفة والمتنوعة لدى الطالبات الموهوبات.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية وجميع المهارات الفرعية عدا مهارة المرونة تعزى للصف الداسي، حيث كانت هذه الفروق لصالح طلبة الصف الثاني المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط. مما يشير إلى تفوق طلبة الصف الثاني المتوسط على طلبة الصف الثالث المتوسط في مهارات حل المشكلات الإبداعي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أكثر مظاهر الاختلاف بين الصفين ألا وهي عوامل النضج البيولوجي والجنسي وانشغال الطالب المراهق في الصف الثالث المتوسط بالتغيرات التي تحدث له فيركز على الجوانب الانفعالية غير المستقرة نتيجة لذلك على حساب التركيز الجوانب العقلية والإبداعية، وهذا يعد واقعا في مدارسنا بشكل عام، إذ يختلف أداء تحصيل الطلبة في الصف التاسع كثيرا عما كان في السابق.

ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية والفرعية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه عدد من الظروف للجنسين في الصفوف الثلاثة كطرق التدريس والمناهج والمدرسين في كثير من الأحيان والبيئة الصفية، الأمر الذي ربما لم يؤدّ إلى وجود اختلافات في مهارات حل المشكلات الإبداعي وفقا للتفاعل بين الجنس والصف.

واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الفرح والسراج (2008) التي أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في السمات الإبداعية، ودراسة الزهيمي (2010) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في حل المشكلات الإبداعية لصالح الإناث في الصف التاسع.

واختلفت مع نتائج دراسة فولك (Volic, 2006) التي لم تجد فروقا دالة إحصائيا في حل المشكلات الإبداعي تعزى للجنس، ودراسة أبو جادو (2003) التي لم تكشف عن فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير الجنس أو للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي بمهارته الثلاث الطلاقة والأصالة والمرونة. كما اختلفت مع دراسة شو وياي لن (Cho & Yi Lin, 2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الموهوبين في حل المشكلات الإبداعي تعزى للعمر.

**التوصيات:**

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يقترح الباحث التوصيات التالية

- دمج المهارات القيادية ضمن مناهج الطلبة الموهوبين وخصوصا في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك.
- تضمين برامج القيادة لدى الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمشكلات تتطلب حلولا إبداعية، لما بين هذين المتغيرين من ارتباطات إيجابية.
- تضمين مناهج الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمشكلات تهدف إلى تدريب الطلبة على تحديدها بشكل سليم، وتحفيزهم على النظر لتطبيقات الحلول المختارة.
- التريث في الحكم على المهارات القيادية لدى الطالب الموهوب من صفوف مبكرة مثل (الصف الأول المتوسط)؛ لأن نشاط هذه المهارات قد يتغير خلال الصفوف اللاحقة (الثالث المتوسط).
- ضرورة إعطاء الطلبة أدواراً قيادية في المدرسة وزيادة الثقة في قدراتهم العامة والتي تعزز لديهم الثقة بالنفس.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي الطلبة الموهوبين في مدينة تبوك لتدريبهم على أساليب وطرق تنمية المهارات القيادية ومهارات حل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة .
- إيلاء الاهتمام بتنمية المهارات القيادية ومهارات حل المشكلات الإبداعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين بهدف تمكينهم من تنمية مثل هذه المهارات عند طلابهم خلال العملية التدريسية.
- العمل على استخدام إستراتيجية حل المشكلات في عملية تدريس الطلبة الموهبين في مدينة تبوك.

- عمل دراسات أخرى تتناول ما يلي:

- تطور المهارات القيادية لدى الذكور والإناث في البيئة السعودية فيجميع المراحل الدراسية.
- فاعلية برنامج تدريبي مبني على حل المشكلات الإبداعي في تنمية المهارات القيادية والثقة بالنفس لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في مدينة تبوك.

# المراجع

**المراجع العربية:**


- إبراهيم، عبد الستار. (2002). **الإبداع: قضاياه وتطبيقاته.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو جادو ، محمود. (2003). **أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليا،** أطروحة دكتوراة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2007) : **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة.
- الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية (2006). **دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين،** وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الأعسر، صفاء . ( 2000 )**. الإبداع في حل المشكلات.** القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- آل عامر، حنان. ( 2009). **نظرية الحل الإبداعي للمشكلات،** عمان: ديبونو للطباعة والنشر.
- باناجيه، سوزان طه. (2007). **كيف نكسب قادة المستقبل؟** الملتقى الإداري الخامس للجمعية السعودية للإدارة، 26- 28 فبراير.
- بدح، أحمد ومحمد، وليد. (2013). السلوك القيادي لدى طلبة الصف العاشر الموهوبين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والطلبة العاديين في المدارس الحكومية الأردنية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 21 (2)، 191- 217.
- جاردنر، هوارد. (2004). **أطر العقل.** ترجمة محمد الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- جروان، فتحي. ( 2008) . **الموهبة والإبداع والتفوق.** ط2، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي. (2004). **الموهبة والتفوق والإبداع. الموهبة والتفوق والإبداع.** ط2، عمان: دار الفكر.
- جروان، فتحي. (2002). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم** . عمان ، دار الفكر.
- ديفس، جري وريم، سلفيا. (2001). **تعليم الموهوبين والمتفوقين،** ترجمة عطوف ياسين، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
- الرافعي، يحيى. (2006). **أثر بعض مبادئ الحلول الابتكارية للمشكلات وفق نظرية تريز (TRIZ)في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي العام: بمنطقة عسير.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ربيع، هادي. (2006). **المدير المدرسي الناجح. عمان،** مكتبة المجتمع العربي.
- الزعبي، أحمد ويوسف، رمزي. (2013). العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، دراسة مقبولة للنشر في **مجلة الطفولة العربية بالكويت.**
- الزعبي، أحمد. (2012). العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات الإبداعي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، دراسة قيد النشر.
- زيتون، حسن. (2003). **تعليم التفكير:رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة،** سلسلة أصول التدريس، الكتاب الخامس، القاهرة عالم الكتب.

- الزهيمي، حمد. (2010). **فاعلية استخدام إستراتيجية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف التاسع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.
- السرور، ناديا.(1998). الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين. **مجلة مركز البحوث التربوية**.15، 47- 72.
- طعمة، أمل. (2006). **أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار في السلوك القيادي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- عبادة، أحمد. (2001). **الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- عبد الحميد، جابر. (1998). **الأسس النظرية –الإستراتيجيات الفاعلة**، القاهرة: دار الفكر.
- العبويني، بسمة.( 2008). **أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠): **تربية المراهقين** ،ط ١، دار الفكر : عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر.
- عريقات، إيمان. (2012). **فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية حل المشكلات الإبداعي لدى الموهوبين في المراكز الشبابية في الأردن**، رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية.

- علي، محمد. (2000). **إدارة الأعمال،** عدن، جامعة عدن.
- عياصرة، علي. (2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية،** عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الغامدي ، فريد. ( 2009). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكار ي، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية** ، 1 (1)، 311- 332.
- الفرح، يعقوب والسراج، عبدالمحسن. (2008). العلاقة بين السمات القيادية وفقا لمقياس رينزولي والمشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين في الصف التاسع. **بحوث التربية النوعية،** جامعة المنصورة، 12، 167-182
- فريحات، عمار. (2004). **أثر برنامج قائم على نموذج أوزبورن لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المركز الريادي في محافظة عجلون،** أطروحة دكتوراةغير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- القبالي ، عبد الحميد. ( 2012). **فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدرسات العليا، عمان.
- قطامي، نايفة. (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية.** عمان: دار الفكر.الأردن.
- قطيط، غسان. (2011). **حل المشكلات إبداعيا.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المخلافي، محمد. (2007).**القيادة الفاعلة وا ٍدارة التغيير.** الكويت: مكتبة الفلاح.
- مصطفى ، أحمد. (2004). **المدير العربي في عالم متغير،** الناشر المؤلف نفسه.

- مليكة ، لويس كامل ( ١٩٨٩ م) . سيكولوجية الجماعة والقيادة ، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة.
- النعيمي، صلاح. (٢٠٠٨). **المدير: القائد والمفكر الاستراتيجي**، عمان: دار إثراء للنشر والتوزيع.
- ويب، جيمس‌و أميند، إدوارد. (2012). **دليل الوالدين في تربية الاطفال الموهوبين**. ترجمة شفيق فلاح علاونة، الرياض، مكتبة العبيكان.

**المراجع الاجنبية**


- Ackerman, P. (1986). Individual differences in information processing: An investigation of intellectual abilities and task performance during practice. **Intelligence**, 10, 100-139.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. **Organizational Dynamics,** 18 (3), 19-31.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. **Gifted Child Today,** 27, 24- 27.
- Black, J. (1984). **Leadership: A new model particularly applicable to gifted youth** (Report No. EC171399). Indiana: Handicapped and Gifted Children Clearinghouse (ERIC Document Reproduction Service No. ED 253 990).
- Bratton, J., Grant, K. & Nelson, D. (2005). **Organizational leadership**. United States: Library of Congress Publishing.
- Buchanan, D. & Huczynski, A. (2004). **Organizational behavior**, 5th. Ed. United Kingdom: Prentice Hall International.
- Burns, J. M. (1978). **Leadership.** New York: Harper & Row.
- Byrne, C. Shipman, A. & Mumford, M. (2010) the effects of forecasting on creative problem-solving: An experimental study. **Creativity Research Journal**, 22 (2), 119–138.
- Chan, D. (2007). Components of leadership giftedness an multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong . Chinese university of Hong Kong. **European Journal of High Ability Student**.

18, 155-172.

- Cho, S. & Yi Lin, Ch. (2011). Influence of family processes, motivation, and beliefs about intelligence on creative problem solving of scientifically talented individuals. **Roeper Review**, 33, 46–58.
- Clark, K. & Clark, M. (1994). Choosing to lead. Charlotte, NC: Irongate Press.
- Fiedler, F. (1967). A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1990) **On leadership**. New York, The Free Press.
- Hall , H. (2007). Principals' instructional leadership roles and effect on students job performance**, Journal of student Education and Development**. 16 (1), 13-17.
- Hensel, N. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review, 14,* 4- 6.
- Johnson, A., Nease, D., Milberg, L. & Addison, R. (2004). Essential characteristics of effective balint group leadership. **Family Medicine**, 36(4), 253-9.
- Karnes, F. & Bean, S. (1998). Leadership and the gifted. *Focus on Exceptional Children*, *29*, 1- 12.
- Karnes, F. & Bean, S. (2001). *Methods and materials for teaching the gifted.* Waco, TX: Prufrock Press.
- Karnes, F. & D'llio, V. (1989). Leadership positions and sex role stereotyping among gifted children. **Gifted Child Quarterly**. 33 (2), 76-78.
- Karnes, F. & Riley, T. (1996). Perceptions of great leaders held by gifted youth. **Gifted Child Today**, *19*, 14- 15.

- Karnes, F. & Susan, M. (2007) Leadership development: teachers' perceptions and practices, **Gifted Child Today (GCT)**. 12 (3), 50-53.
- Karnes, F. (1999). Developing leadership in gifted youth: Information analyses. **Journal Articles- Descriptive,** 21, 7.
- Kim, M. (2009). The factors influencing leadership skills of gifted and regular students and its implications for gifted education. **KJEP**, 6 (2), 49-67.
- Kim, M., & Cho, S., & Jin, S. (2005). Grade and gender differences in creativity and leadership and the relationship of the two abilities. **The Korean Journal of Educational Psychology,** *19*, 799- 820.
- Kim, M., & Chun, M. (2006). An analysis of the leadership characteristics of Korean leaders and its implication for gifted education. **The Journal of the Korean Society for the Gifted and Talented,** *5*, 1- 18.
- Kunst, B. & Clapp, T. (2002). Automatic boarding machine design employing quality function deployment: Theory of inventive problem solving and solid, modeling. **TRIZ Journal**, 2 (1), 16- 39.
- Loraine, Th. & David, B. (2003). Creative and Problem Solving, Retrievd (23/2/2013), from website: **http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=15&sid**
- Mariotti, J., (1999). The role of a leader. Industry Week, 248, 75.
- Mart, R. & Semrud, C. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 37, 411-420.
- Matthews, M. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. **Journal for the Education of the Gifted**, 28, 77-113.

- Mohamed, A., Maker, J. & Lubart, T. (2012). Exploring the domain specificity of creativity in children: the relationship between a non-verbal creative production test and creative problem-solving activities. **Turkish Journal of Giftedness and Education,** 2 (2), 84-101.
- Mumford, M., Mobley, M., Uhlman, C., Reiter-Palmon, R., & Doares, L. (1991). Process analytic models of creative capacities. **Creativity Research Journal,** 4, 91-122.
- Munazza, Y. (2011). Developing creative thinking: using a cognitive teaching model in literature classroom. **International Journal of Learning**, 18 (6), 71-82..
- Myers, R & Sialvir, J. (2006). Emergence and maintenance of leadership among gifted students in group problem solving**. Restoh publishing company,** 12 (4), 25, 50.
- Ogbonnia, K. (2007). **Political party system and effective leadership in Nigeria: A contingency approach**. Unpublished doctoral dissertation. Walden University. Minnesota, MN.
- Parker, J. (1983). The leadership training model, **Gifted Child Today**, 29, 8- 13.
- Pfeiffer, S. & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form an analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency, **Gifted Child Quarterly**. 51 (1), 39-50.
- Plsek, P. (1997). **Creativity, Innovation, and Quality.** Wisconsin: Quality Press.
- Reiter-Palmon, R. & Illies, J. (2004). Leadership and creativity: Understanding leadership from a creative problem-solving perspective. **The Leadership Quarterly**, 15, 55-77.

- Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., & Hartman, R. (1976). **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students.** Wethers Field, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, E. (2009). **Creativit.y and emotion: the impact of anger, fear, excitement, and calmness on creative problem solving.** Unpublished master theses, University of Nebraska at Omaha, USA.
- Robbins, A. (1991) Awaken the giant within. New York, Fireside Books.
- Schakel, L. (1984). Investigation of the leadership abilities of intellectually gifted students. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Tampa, FL.
- Sims, J. (2002). **Leadership development for K-12 students in gifted education,** dissertation sub mitted in partial fulfillment of requirements for the degree of doctor in education. Seattle University. USA.
- Sternberg, R. (2005) A model of educational leadership: Wisdom, Intelligence, and creativity, synthesized. **International Journal of** Leadership **in Education**, 8 (4), 347- 364.
- Treffinger, D. & Selby, E. & Isaksen, S. (2008). Understanding individual problem solving style: A key to learning and applying creative problem solving. **Journal of Learning and Individual Diferences**, 18 (4), 390 – 401.
- Treffinger, D. Isaksen, S. & Dorval, B. (2002). Creative problem solving (CPS), a contemporary framework for managing solving. **Jornal of Creative Behavior**, 27 (3), 149 – 16.
- Torrance, E. & Safter, H. (1999). **Making the creative leap beyond.** NY

Buffalo: creative Education Foundation press.

- Volk, V. (2006**). Gifted children group work in education and leadership**, (28) (3), 175-178.
- Young, L. & Kubilius, P. (2006).The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of academically gifted adolescents**. Journal for the Education of the Gifted,** 30 (1), 29- 67.
- Yukl, G. (2006). **Leadership in organizations**. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

# الملاحق

# ملحق (1)

## ملخص الفصل الخامس وترجمته

**Conclusion**

This study aimed at recognizing the relationship between leadership skills and creative problem solving among gifted students in the intermediate stage in Tabuk city in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample included (150) male and female gifted students, and the results answered the following questions :

-What are the levels of leadership skills among gifted students in1
the intermediate stage in Tabuk city ?

2-Is there a correlation coefficient that is statistically significant when the level of significance is ( a= 0.05 ) between leadership skills and creative problem solving among gifted students in the intermediate stage in Tabuk city ?

3-Are there statistically significant differences when the level of significance is ( a= 0.05 ) in leadership skills which attribute to gender and grade ?

4-Are there statistically significant differences when the level of significance is ( a= 0.05 ) in creative problem solving which attribute to gender and grade ?

To confirm that , the leadership skills level among gifted students in the intermediate stage in Tabuk city was high. The confessions skill has occupied the last grade. Parson's correlation results in the second question have indicated to the presence of positive correlation coefficient leaderships and statistically significant when the level of significance is ( a= 0.05 ) between all

sub leadership skills on one hand and the total degree of whole creative problem solving on the other hand. These results indicate that the increase of relationship skills degree shows increase in creative problem solving degree among gifted students in the intermediate stage in Tabuk city and vice versa.

Parson's correlation results in the second question have indicated to the presence of positive correlation coefficient leaderships and statistically significant when the level of significance is (a = 0.05) between all sub leadership skills on one hand and the total degree of whole creative problem solving on the other hand. These results indicate that the increase of relationship skills degree shows increase in creative problem solving degree among gifted students in the intermediate stage in Tabuk city and vice versa. The researcher finds that the positive relationship between leadership skills and creative problem solving skills resulted from the positive relationship among creativity, leadership and problem solving for gifted students. As a successful leader, he should have featured properties which qualify him to lead the group to safety and having creative abilities that contribute to overcome the new problems which face the group , so he solves the replaced confusion regulation. The attributes in leadership theory find that the leaders are characterized by special features and characteristics which allow them to be leaders.

It is clear that the possession of talented students to creative characteristics and the ability to solve problems may be one of the elements which contribute in the development in their leadership skills.

The second question results showed the presence of a positive correlation relationships and statistically significant in the level of significance (a= 0.05) between the total degree of leadership skills and the following creative

problem solving: (fluency, originality , flexibility and the optimal solution). It is obvious that creative problem solving skills that appeared to have statistical semantics with leadership skills are the same skills which related to creative thinking, and that confirms the relationship between leadership and creativity which is one of the characteristics of gifted students. The results didn't show the presence of statistical implications of the relationship connectivity between the total degree to leadership skills and problem administration, and practical solving skills. These two skills are more attached to problems solving thinking than creative thinking.

The results of the third question indicated to the presence of statistically significant differences in the four leadership skills : (proactive, integration, control and recognition ) and the leadership skills total degree indicates to the gender as these differences were for females , this means that gifted females were better than gifted males in leadership skills , and that was considered as a surprise to the prevailing values in the Saudi community in general ,especially in Tabuk city. The results of the third question also showed that there are not statistically significant differences in the following leadership skills : ( proactive , integration and recognition). While the results showed the presence of statistically significant differences in the total degree of leadership skills and control skill related to grade. These differences were for the first intermediate students compared with the third intermediate students. The results of the third question showed that , there are not statistically significant differences in sub leadership skills and the total degree which attribute to the interaction between gender and grade. This may indicates to the presence of curriculums and methodology which are similar between males and females in the intermediate grades. It's likely the same

teachers who teach in these grades and follow similar techniques. While the fourth question results indicated to the presence of statistically significant differences between the two grades in creative problem solving skills , and flexibility and originality skills as these differences were for females. While there are no statistically significant differences between the two genders in the following creative problem solving skills :

(problem identification , fluency , the optimal solution and the practical skills ).

The fourth question results indicated to the presence of statistically significant differences in whole creative problem solving skills and all sub skills except flexibility which related to the grade. Where these differences were for the second intermediate students compared with the third intermediate students that indicates to the superiority of the second intermediate students to the third intermediate students in creative problem solving skills.

The results didn't reveal the presence of statistically significant differences in whole and sub creative problem solving skills which attribute to the interaction between gender and grade.

# الملحق (2)

## فقرات مقياس المهارات القيادية (الصورة الاولية)

| الرقم | الفقرات | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنطبق دائماً | تنطبق غالبا | تنطبق أحياناً | تنطبق نادراً | لا تنطبق أبداً |
| 1 | أبادر في تقديم الحلول للمشكلات المختلفة. | | | | | |
| 2 | أقوم بتوزيع الأدوار على المجموعة التي أعمل معها. | | | | | |
| 3 | تسير الأمور وفقاً لما أتوقع أثناء أدائي مهمة ما. | | | | | |
| 4 | أتأكد من فهم أعضاء المجموعة لدوري كقائد. | | | | | |
| 5 | أضع أهدافاً لما أنوي القيام به . | | | | | |
| 6 | أشجع زملائي على أخذ زمام المبادرة . | | | | | |
| 7 | أتصرف بعد استشارة زملائي . | | | | | |
| 8 | أدرب زملائي على ماهو متوقع منهم . | | | | | |
| 9 | أنا قادر على تحمل المسؤولية . | | | | | |
| 10 | أستشير زملائي في النشاطات التي أكلفهم بها . | | | | | |
| 11 | أقدم أفكاراً واضحة للمجموعة . | | | | | |

| الرقم | الفقرات | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنطبق دائماً | تنطبق غالبا | تنطبق أحياناً | تنطبق نادراً | لا تنطبق أبداً |
| 12 | يمارس زملائي نشاطهم بالطريقة التي يرونها مناسبة . | | | | | |
| 13 | أمتلك مهارة المناقشة والحوار . | | | | | |
| 14 | أحافظ على وجود علاقة ودية بين زملائي . | | | | | |
| 15 | يحترم زملائي رأيي . | | | | | |
| 16 | أوزع المهمات المختلفة على زملائي . | | | | | |
| 17 | أتيح الفرص لزملائي على حل مشاكلهم وفق حكمهم الخاص . | | | | | |
| 18 | أوجه زملائي للعمل من أجل مصلحة الجماعة . | | | | | |
| 19 | تؤثر نقاشاتي في سلوك الجماعة لتحقيق الهدف المشترك . | | | | | |
| 20 | أقود الرحلات المدرسية. | | | | | |
| 21 | أمثل زملائي في النشاطات المدرسية المختلفة. | | | | | |
| 22 | أحل الخلافات عندما تحدث بين زملائي . | | | | | |
| 23 | أحفز زملائي لبذل جهد أكبر . | | | | | |
| 24 | أترك فرصة تسلم زمام الأمور لأحد الزملاء الأكفياء | | | | | |

| الرقم | الفقرات | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تنطبق دائماً | تنطبق غالبا | تنطبق أحياناً | تنطبق نادراً | لا تنطبق أبداً |
| 25 | أحث زملائي على الالتزام بالقوانين والتعليمات. | | | | | |
| 26 | أرفض تبرير أفعالي . | | | | | |
| 27 | أرفض القيود المفروضة علي من قبل الآخرين . | | | | | |
| 28 | يشعر زملائي بالرضا عن أفكاري . | | | | | |
| 29 | أتصرف كناطق باسم المجموعة . | | | | | |
| 30 | يرشحني زملائي لقيادة الأنشطة المدرسية . | | | | | |
| 31 | يستشيرني زملائي عند مواجهتهم مشكلة ما . | | | | | |
| 32 | أحافظ على روح الفريق بين زملائي. | | | | | |
| 33 | تعمل المجموعات بالاقتراحات التي أقدمها . | | | | | |
| 34 | أتصرف تصرفات واضحة للمجموعة . | | | | | |
| 35 | يميزني الآخرون بسهولة كقائد للمجموعة. | | | | | |

**الملحق (3)**

**مقياس المهارات القيادية (الصورة النهائية)**

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية) استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من جامعة البلقاء التطبيقية في تخصص الموهبة والإبداع .

لذا ارجوا منك التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة بكل دقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (√) أمام درجة الموافقة التي تراها مناسبة وتعبر عن رأيك، مع العلم أن الإجابات التي سيتم جمعها ستكون لأغراض البحث العلمي وستتم المحافظة على سريتها.

متمنيا لكم التوفيق والسداد

الباحث

| الرقم | المؤشرات | درجـــــــــــــــة الموافقـــــــــــــــة | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| | | دائما | غالبا | أحيانا | نـادرا | أبدا |
| 1 | أبادر في تقديم حلول للمشكلات المختلفة. | | | | | |
| 2 | أقوم بتوزيع العمل على المجموعة التي أعمل معها. | | | | | |
| 3 | عادة ما تسير الأمور وفقا لتوقعاتي. | | | | | |
| 4 | يتفهم أفراد المجموعة دوري كقائد. | | | | | |
| 5 | أضع أهدافا لما أنوي القيام به. | | | | | |
| 6 | أشجع زملائي على أخذ زمام المبادرة. | | | | | |
| 7 | أتصرف بعد استشارة زملائي . | | | | | |
| 8 | أدرب زملائي على ما هو متوقع منهم . | | | | | |
| 9 | ادر أتحمل المسؤولية عند اتخاذي لقرار معين . | | | | | |
| 10 | أستشير زملائي في النشاطات المختلفة . | | | | | |
| 11 | أتحدث عن أفكاري بوضوح أمام زملائي . | | | | | |
| 12 | يمارس زملائي نشاطهم بالطريقة التي يرونها مناسبة | | | | | |
| 13 | أمتلك مهارة المناقشة والحوار . | | | | | |
| 14 | أحافظ على وجود علاقة جيدة بين زملائي . | | | | | |
| 15 | يحترم زملائي رأيي . | | | | | |
| 16 | أوزع المهام على أفراد المجموعة التي أعمل معها | | | | | |
| 17 | تؤثر نقاشاتي في سلوك زملائي لتحقيق الهدف المشترك . | | | | | |
| 18 | أتقبل النقد من زملائي . | | | | | |
| 19 | أقود الرحلات المدرسية | | | | | |

| الرقم | المؤشرات | درجــــــــــــة الموافقـــــــــــــــة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما | غالبا | أحيانا | نـادرا | أبدا |
| 20 | أمثل زملائي في النشاطات المدرسية . | | | | | |
| 21 | أحل الخلافات في النشاطات المدرسية المختلفة | | | | | |
| 22 | أحفز زملائي لبذل جهد أكبر . | | | | | |
| 23 | أترك الفرصة لأحد الزملاء لتسلم قيادة المجموعة . | | | | | |
| 24 | أحث زملائي على الالتزام بالقوانين والتعليمات | | | | | |
| 25 | أرفض تقديم تبريرات لأفعالي . | | | | | |
| 26 | أرفض القيود المفروضة على من قبل الآخرين | | | | | |
| 27 | أشعر بالسعادة عند إنجاز هدف من أهدافي . | | | | | |
| 28 | أتصرف كناطق باسم المجموعة . | | | | | |
| 29 | يرشحني زملائي لقيادة الأنشطة المدرسية . | | | | | |
| 30 | يستشيرني زملائي عند مواجهتهم مشكلة ما . | | | | | |
| 31 | يشعر زملائي بالرضا عن أفكاري . | | | | | |
| 32 | أحافظ على روح الفريق بين زملائي . | | | | | |
| 33 | تعمل المجموعة بالاقتراحات التي أقدمها . | | | | | |
| 34 | تصرفاتي واضحة للمجموعة . | | | | | |
| 35 | يميزني الآخرون بسهولة كقائد للمجموعة . | | | | | |
| 36 | أعترف بأخطائي أمام الجميع . | | | | | |

## الملحق (4)

## مقياس حل المشكلات الإبداعي (الصورة الاولية)

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة فيما يلي ثلاث مشكلات، ويتبع كل مشكلة أربعة أسئلة الرجاء قراءة كل مشكلة بتمعن، ثم الإجابة عن كل الأسئلة التي تليها.

**المشكلة الأولى- الإشعاع:**

اقرأ المشكلة الآتية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

جاء أحد المرضى إلى الطبيب، وقد كان يعاني من ورم خبيث في معدته، ولم يكن بالإمكان إجراء عملية جراحية لهذا المرض، ولكن إذا لم يقض على هذا الورم فإن المريض سيموت، يوجد نوع من الإشعاع يستخدم للقضاء على الورم، فإذا وصل الإشعاع بكثافة عالية إلى الورم سيقضي عليه، لكن في الوقت نفسه سيقضي على خلايا سليمة فعالة محيطة بالورم، أما عند تقليل كثافة الإشعاع فإنه لن يضر بالخلايا السليمة، ولكنه لن يكون فعالا للقضاء على الورم.

**المطلوب- تحديد نوع الإجراء الذي يمكن أن يستخدمه الطبيب للقضاء على الورم بالأشعة وفي الوقت نفسه يتجنب القضاء على الخلايا السليمة من خلال الإجابة عما يلي:**

1- صف مم تتكون المشكلة السابقة: ...........................................

2- اقترح أكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة: ......................

3- اكتب الحل الذي تراه ألأفضل من بين الحلول التي اقترحتها: ..................

4- اكتب أكبر عدد ممكن من الصعوبات التي تعتقد أنها ستواجه الحل المثالي الذي اقترحته.

......

5- اكتب أكبر عدد ممكن من الصعوبات التي تعتقد أنها ستواجه الحل المثالي الذي اقترحته.

.................................................................

**المشكلة الثانية– ضابط الجيش:**

اقرأ المشكلة الآتية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

كان هناك دكتاتور يحكم حصنه في بلاد صغيرة، وكان يقع هذا الحصن في وسط هذه البلاد، ومحاط بالمزارع والقرى الصغيرة، وكانت هناك طرق تؤدي إلى الحصن من جميع أنحاء البلاد، وكان هناك ضابط جيش ثائر أقسم على أنه سيستولي على الحصن ويسقط الدكتاتور وقد أيقن هذا الضابط بأنه يستطيع فتح الحصن من خلال قيامه بهجوم مشترك مع كل جنوده على الحصن، لذا قام بجمع جيشه في مقدمة إحدى الطرق المؤدية إلى الحصن لتهيئتهم لشن هجوم مباشر، وفي تلك اللحظة اكتشف الضابط أن الدكتاتور كان قد زرع كل الطرق المؤدية للحصن بالألغام، لكن هذه الألغام كانت صغيرة بحيث يستطيع نفر قليل من الناس المشي من خلالها بدون أي خطر، وذلك لأن الدكتاتور كان يحتاج لأن يكون أفراد قواته وعماله قادرين على الدخول إلى الحصن والخروج منه، وعلى أية حال فإن مشي مجموعة كبيرة من الناس في الطريق سيتسبب في انفجار الألغام التي لا تمنع الجنود الثائرين من التقدم تجاه الحصن فقط، إنما تتسبب في تدمير العديد من القرى المحيطة بالطريق، لذلك فإن الاستيلاء على الحصن بدا أمرا مستحيلا.

**–المطلوب تحديد نوع الإجراء الذي يجب استخدامه للاستيلاء على الحصن وفي الوقت نفسه يجنّب دمار الجيش والقرى المجاورة من خلال الإجابة عما يلي:**

1– صف مم تتكون المشكلة السابقة: ..........................................

2– اقترح أكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة: ..............

3- اكتب الحل الذي تراه ألأفضل من بين الحلول التي اقترحتها: .......................

4- اكتب أكبر عدد ممكن من الصعوبات التي تعتقد أنها ستواجه الحل المثالي الذي اقترحته. .....

5- اكتب أكبر عدد ممكن من الصعوبات التي تعتقد أنها ستواجه الحل المثالي الذي اقترحته.

..............................................

**المشكلة الثالثة– المصباح:**

اقرأ المشكلة الآتية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

كان في مختبر الفيزياء في إحدى الجامعات المشهورة مصباح مضيء وثمينا جدا، وقد كان هذا المصباح يبعث بدقة كميات الضوء المتناسبة مع الاستعمال لهذا المصباح، وكان حسام مشرف المختبر المسؤول عن تشغيل وا ٍصلاح هذا المصباح الدقيق. وفي صباح أحد الأيام حضر إلى المختبر ووجد أن المصباح لا يعمل، فتذكر أنه في الليلة السابقة لم يطفئ الجهاز ، وكنتيجة لذلك بقي المصباح مشغلا فسخن بشكل زائد الأمر الذي جعل الشعيرتان الداخليتان فيه تندمجان مع بعضهما البعض، ومن خصائص هذا المصباح أن زجاجه الخارجي رقيق جدا ومثبت به بإحكام ولا يمكن فتحه، عرف حسام أن هناك أشعة الليزر يمكن أن تفصل الشعيرتين الملتصقتين عن بعضهما دون الحاجة لفتح المصباح، علما بأن المختبر يحتوي على المعدات الضرورية لإنجاز مثل هذه العملية، على أية حال فإن استخدام أشعة الليزر بكثافة عالية سيعمل على فصل الشعيرتين بنجاح، لكنه في الوقت نفسه سيؤدي إلى كسر الزجاج الخارجي الرقيق للمصباح المثبت بإحكام، في حين إن استخدام كثافة أقل من أشعة الليزر لن يؤدي إلى كسر الزجاج الخارجي للمصباح، لكنه لن ينفع في فصل الشعيرتين.

المطلوب تحديد كيف يمكن لحسام حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عما يلي:

1- صف مم تتكون المشكلة السابقة:

2- اقترح أكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة:

3- اكتب الحل الذي تراه ألأفضل من بين الحلول التي اقترحتها:

4- اكتب أكبر عدد ممكن من الصعوبات التي تعتقد أنها ستواجه الحل المثالي الذي اقترحته.

5- اكتب أكبر عدد ممكن من الصعوبات التي تعتقد أنها ستواجه الحل المثالي الذي اقترحته.

## الملحق (5)

## مقياس حل المشكلات الإبداعي (الصورة النهائية)

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرجاء تعبئة البيانات العامة الخاصة بك أولاً، ثم إنك ستواجه ثلاثة مواقف في الصفحات اللاحقة، وهي عبارة عن مشكلات، حيث يتبع كل مشكلة (5) أسئلة فرعية، لذا أرجو منك التكرم بقراءة كل المشكلة قراءة وافية، ثم الإجابة على الأسئلة الموجودة بعدها، مع العلم أن الإجابات التي سيتم جمعها ستكون لأغراض البحث العلمي وستتم المحافظة على سريتها.

متمنيا لكم التوفيق والسداد

الباحث

بيانات عامة

مقياس حل المشكلات الإبدعي

مدينة تبوك

اسم الطالب /الطالبة.........................................................................................

اسم المدرسة..................................................................................................

الجنس / ◯ ذكر ◯ أنثى

الصف الدراسي / ◯ أول متوسط ◯ ثاني متوسط ◯ ثالث متوسط

اسم معلم /معلمة/ الموهوبين : وسيلة اتصال إن أمكن

**المشكلة الأولى : أحمد وجدته**

يعيش أحمد مع والده ووالدته وجدته في بيت صغير، ويعمل أبوه وأمه خارج المدينة ، أما جدته فتبقى في البيت فقد فقدت بصرها منذ زمن بعيد، ومازال أحمد يحب الاستماع إلى حكايات جدته دائماً لأنه يحبها كثيرا. لكن أحمد أصيب بمرض خطير، وحينما ذهب به والده إلى الطبيب صرف له علاجا وأخبره بأن يتناوله كل مساء بموعد محدد وبمقدار (75)مليمترا، وفي حال تأخر عن الموعد المحدد أو زاد أو نقص عن المقدار فإنه سيتعرض للموت. وفي أحد الأيام تأخر والداه بسبب حادث مروري، وكان هو وجدته فقط في البيت، وهو ملقى على السرير ينتظر الدواء . جدته عمياء لا تستطيع إعطاءه الدواء فلو أعطته أكثر من المحدد قد يموت بسبب زيادة الجرعة وا ٍن أعطته أقل قد يموت أيضا بسبب تأخر كمية الدواء المحددة لجسمه وا ٍن تركته بلا دواء قد يموت أيضا بسبب تركه للدواء.

آمل منك الإجابة عما يلي :

مم تتكون هذه المشكلة ؟

.......................................................................................

............................................................................

اكتب أكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة ؟

.......................................................................................

............................................................................

اكتب الحل الأمثل لهذه المشكلة من بين الحلول التي اخترتها؟

.....................................................................................

...........................................................................

اكتب الصعوبات التي تتوقعها عند تنفيذ الحل الذي اخترته؟

.....................................................................................

...........................................................................

**المشكلة الثانية : خزان الغاز المتسرب**

في وسط البلاد يوجد خزان ضخم ، ويتم تعبئته بغاز سام وسريع الاشتعال لأغراض تزويد المدينة بالغاز عبر الأنابيب ويعد هذا الغاز مميتا إذا تسرب من الخزان ، وفي أحد الأيام وبعد عملية التعبئة اكتشفت أجهزة الإنذار الخاصة بالخزان وجود تسرب من أعلى الخزان. فإذا ترك هذا الغاز يتسرب سيقضى على حياة أهالي المدينة ، علما بأن الخزان مصنوع من نوع خاص من أنواع المعادن التي لايمكن لحامها إلا باستخدام اللهب،وا ٍذا ترك الغاز يتسرب فإنه يتسبب بالموت في المدينة ،وا ٍن استخدم اللهب سيحصل انفجار كبير يسبب أيضا هلا ك الحياة في المدينة.

آمل الإجابة عما يلي :

مم تتكون هذه المشكلة ؟

.....................................................................................

...........................................................................

اكتب أكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة ؟

....................................................................................

.........................................................................

اكتب الحل الأمثل لهذه المشكلة من بين الحلول التي اخترتها؟

....................................................................................

.........................................................................

اكتب الصعوبات التي تتوقعها عند تنفيذ الحل الذي اخترته؟

....................................................................................

.........................................................................

**المشكلة الثالثة : المصباح الثمين**

في مختبر العلوم في إحدى الجامعات المشهورة مصباح مضئ وثمين جدا، يبعث بدقة كميات الضوء التي تتناسب مع استخدام هذا المصباح مهند مشرف هذا المختبر وهو المسؤول عن تشغيل وا ٍغلاق هذا المصباح، في صباح أحد الأيام حضر إلى المختبر فوجد المصباح لايعمل ، وتذكر أنه لم يطفئ المصباح ونتيجه لذلك بقي المصباح مشغلا طوال الليلة الماضية، مما أدى الى تسخين المصباح لدرجة أخذت الشعيرتان الداخليتان للمصباح تندمجان مع بعضهما البعض. من خصائص هذا المصباح أن زجاجه الخارجي رقيق جدا ولايمكن فتحه تذكر مهند أن أشعة الليزر يمكن أن تفصل الشعيرتين عن بعضهما دون الحاجة لفتح المصباح، علماً أن المختبر توجد به

جميع الأدوات اللازمة للقيام بهذه المهمة إلا أن استخدام أشعة الليزر بكثافة عالية سيعمل على فصل الشعيرتين بنجاح، لكنه في الوقت نفسه سيؤدي إلى كسر الزجاج الخارجي الرقيق المثبت بإحكام.في حين أن استخدام كثافة أقل من أشعة الليزر لن يؤدي إلى كسر الزجاج الخارجي للمصباح لكنه لن يؤدي إلى فصل الشعيرتين.

آمل الإجابة عما يلي :

مم تتكون هذه المشكلة ؟

.............................................................................

.................................................................

اكتب أكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة ؟

........................................................................

................................................................... اكتب الحل

الامثل لهذه المشكلة من بين الحلول التي اخترتها؟

........................................................................

.................................................................

اكتب الصعوبات التي تتوقعها عند تنفيذ الحل الذي اخترته؟

..................................................................

## الملحق (6)

### قائمة المحكمين

| الرقم | الاسم | التخصص | جهة العمل |
|---|---|---|---|
| 1 | الاستاذ الدكتور/ محمد محمود بني يونس | علم النفس | الجامعة الأردنية |
| 2 | الدكتور / فرتاج الزوين | التفوق العقلي والموهبة | جامعة الطائف |
| 3 | الدكتور / شاهر خالد سليمان | القياس والتقويم | جامعة تبوك |
| 4 | الدكتور / مراد سالم البلوي | المناهج وطرق تدر يس العلوم | مشرف بالإدارة العامة للموهوبين بمنطقة تبوك |
| 5 | الدكتورة / نايفه حمدان الشوبكي | ارشادنفسي وتربوي | جامعةالبلقاء التطبيقيه |
| 6 | الدكتور / جمال العزايزي | علم النفس | جامعة تبوك |
| 7 | الدكتور / أحمد بني ملحم | التربية الخاصة | جامعة الملك عبدالعزيز |
| 8 | الدكتور /أحمد بنوي عيسى | التربية الخاصة | جامعة الملك عبدالعزيز |
| 9 | الدكتور/ طلعت محمد محمد أبوعوف | التفوق العقلي والموهبة | جامعة تبوك |
| 10 | عبدالعزيز غازي الحربي | بكالوريوس علوم | مشرف موهوبين بالإدارة العامة للموهوبين بتبو ك |

# الملخص بالإنجليزية

# Abstract

**The relationship between leadership skills and creative problem solving for gifted students in the intermediate school in Tabuk in The Kingdom of Saudi Arabia**

**Prepared by :**

**Abdul-Aziz Ben Quahtan Al-Shehri**

**Supervisor**

**Dr: Ahmed Mohammed Ali Al-Zoghby**

**( Associate professor )**

This study aimed at recognizing the relationship between leadership skills and creative problem solving for the intermediate school gifted students in Tabuk in The Kingdom of Saudi Arabia in light of two variables , gender and grade. The study sample included (150) male and female gifted students in the three intermediate grades . A leadership skills criterion was used to achieve the study targets that include four skills : (proactive , integration , control and recognition ). After verification of its sincerity and stability .And like that a creative problem solving criterion was developed to adapt the Saudi milieu and verification of its sincerity and stability. This criterion includes six skills: (defining the problem , fluency , authenticity , flexibility , the best solution choice and the scientific skill for the solution ).

The study results showed that, the leadership skills level for gifted students was high. The results also showed a presence of a associative and positive relationship and statistically significant in the significance level ( a= 0,05 ) between leadership skills total score and creative problem solving total score and its sub-skills except two skills , defining

the problem and the scientific skill. The study also found the superiority of females to males in leadership skills total score and the superiority of the first grade intermediate students to the third grade intermediate students in leadership skills. On the other hand , The results showed the superiority of females to males in creative problem solving total score and authenticity and flexibility skills, Besides the superiority of the second grade intermediate students to the third grade intermediate students in creative problem solving total score and its all skills except flexibility. While the study didn't show the presence of statistically significant differences in leadership skills and creative problem solving that attribute the interaction between gender and grade. Finally , The study recommended the need of integration leadership skills in gifted students curriculum in the intermediate school so it includes problems which need creative solving.

Keywords : leadership skills , creative problem solving , gifted students , intermediate grade , Tabuk.